

# POLÍTICAS CURRICULARES E SUBALTERNIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

---

*Sandra Escovedo Selles<sup>1</sup>  
Everardo Paiva de Andrade<sup>2</sup>*

## Resumo

O artigo examina sentidos de autonomia docente, buscando apoio nas reflexões de autores que, em movimentos ora convergentes, ora divergentes, vão delineando uma problemática acerca do tema. Apoia-se na ideia de que diferentes estratégias buscam regular o trabalho docente, e que, no âmbito de suas práticas, os professores implementam táticas que modulam tais projetos de regulação. Argumenta que a regulação pela política, em especial, que as políticas curriculares subalternizam a prática docente e o trabalho do professor. Para fundamentar o argumento, busca evidências em textos de políticas curriculares que circulam no contexto educacional. A análise percorre a exploração não exaustiva de sentidos de autonomia na literatura e examina, sobretudo, as contribuições teóricas de Claude Lessard e António Nóvoa, procurando problematizar o conceito. Conclui, por uma compreensão contingente da autonomia de professores que os considere como sujeitos capazes de construir sua própria concepção no contexto de culturas docentes valorizadas e fortalecidas.

**Palavras-chave:** Autonomia docente. Formação de professores. Regulação. Políticas curriculares.

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. É Bolsista de Produtividade 1-D do CNPq, Cientista de Nosso Estado pela FAPERJ. Coordena o CDC – Grupo de Pesquisa Currículo, Docência & Cultura – nessa universidade. Email: [escovedoselles@gmail.com](mailto:escovedoselles@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUFF. É vice-coordenador do CDC – Grupo de Pesquisa Currículo, Docência & Cultura e pesquisador do LEH – Laboratório de Ensino de História, ambos da FEUFF. Email: [everardo\\_andrade@uol.com.br](mailto:everardo_andrade@uol.com.br)

## Abstract

This article examines meanings of teaching autonomy, using distinct reflections of scholars who discuss the theme in order to deepen the analysis of the thematic. The article is based upon the idea that different strategies target teacher labor regulation but teachers by its turn develop tactics that modulate those regulation purposes. The article also argues that politics regulation, especially curriculum politics, undermine teaching practices and teacher's labor. In order to sustain such argumentation the article show evidences in curriculum politics texts, which circulate in the educational context. The analysis explores meanings of teaching autonomy, although not exhaustively, using Claude Lessard and António Nóvoa theoretical contributions in order to interrogate the concept in those texts. The conclusions assume a contingent understanding of teaching autonomy considering teachers fully able to build their own autonomy concept within teaching cultures valued and strengthen.

**Keywords:** Teaching autonomy. Teacher education. Regulation. Curriculum politics.

## PREÂMBULO

– *PROFESSOR NÃO É COISA!*

Assim Mariana Cassab abriu os trabalhos do III Encontro Regional de Ensino de Biologia, da Regional 04 da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, no final de abril de 2015. Suas palavras traduzem o sentimento de desconfiança e desgosto de muitos professores diante de políticas públicas que exercem pressões sobre suas ações docentes, muitas vezes, desconsiderando os modos como eles enfrentam os desafios próprios da profissão e buscam solucionar as questões que se abatem sobre o cotidiano escolar. Via de regra, a posição privilegiada dos professores na linha de frente do empreendimento social que educa crianças e jovens, sobretudo, não encontra correspondência no acolhimento e na incorporação de suas experiências e de seus saberes às políticas que buscam regular e conduzir esse mesmo empreendimento.

Com efeito, são inúmeras as pressões que se exercem sobre o trabalho e o trabalhador docente: as imposições que vêm do mercado (ou da “indústria do ensino”, como prefere António Nóvoa); as exigências de flexibilização pedagógica, nelas incluindo as demandas da tecnologia e do mundo digital; os modismos e as demandas institucionais – dentro e fora da escola –; tudo somado, enfim, produz-se como que um alarido que confunde o professor e silencia sua própria voz. As regras do jogo pedagógico são cobradas a esses atores sociais, provocando reações diversas em muitos deles, pois tanto é possível encontrar os que acriticamente acolhem quanto os que repulsam as tentativas de controle sobre sua pessoa e seu trabalho. Aturdido, o professor, parece não se sentir dono do seu próprio fazer profissional, tantos são os mecanismos de controle que se interpõem no seu cotidiano. Se são muitas as pressões que procuram regular o trabalho e o trabalhador docente, de resto como em tantas outras profissões, talvez a particularidade na docência esteja na intensidade com que os professores são subalternizados e, no limite, silenciados sobre assuntos que dizem respeito diretamente ao núcleo de seu fazer profissional.

Isso não significa, no entanto, que o objeto de controle dessas políticas, em última instância, a autonomia requerida pelos professores para a realização de seu trabalho, esteja circunscrito em um sentido de fácil captura, teórica ou concretamente falando. A autonomia docente não parece habitar o domínio das definições fáceis. Imbricados nela encontram-se sentidos de liberdade, de criação e criatividade, de autoria, de escolha conscientemente realizada pelos diferentes elementos que a regulam, tanto os que se originam das exigências da profissão docente, os elementos institucionais, quanto pelos da história de vida dos docentes, do mesmo modo que determinadas pedagogias críticas costumam associar a ela ideais de emancipação e de transformação social. Nesse sentido, autonomia transita entre o desejável e o possível, entre as atividades livres e as contingências próprias de um trabalho codificado e iterativo. Portanto, sequestrar o sentido de autonomia para

colocá-lo no nível do controle não apenas desconsidera o que sabem e o que fazem os professores, como também atrofia o sentido da profissão docente.

Neste artigo, argumenta-se que as políticas curriculares subalternizam a prática docente e o trabalho do professor. Para fundamentar o argumento, buscam-se evidências em textos de políticas que circulam no contexto educacional. A análise percorre a exploração de sentidos de autonomia e examina, sobretudo, as contribuições teóricas de Claude Lessard e António Nóvoa, procurando problematizar o conceito.

### AUTONOMIA DE PROFESSORES: ARMANDO UMA PERSPECTIVA PARA VER<sup>3</sup>

A palavra vem do grego *autonomia*, pela fusão de dois elementos de composição: aut(o), de *autós*, “por si próprio” ou “de si mesmo”, e nomo, de *nómos*, regra, lei, “que ou aquilo que regula”. De acordo com o Houaiss, o termo remete à capacidade de se autogovernar ou ao direito de reger-se segundo leis próprias. Em sentido kantiano significa “capacidade apresentada pela vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível” (Houaiss *On-line*). Sob esse aspecto, atravessa o plano individual, situando-se para além dele, no âmbito de uma “vontade humana” capaz de colocá-lo em condições de reagir a uma “influência subjugante”. Nesse jogo de palavras, registra-se ainda um sentido ético trazido pelo Novo Aurélio, de uma “propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta”. Assim dicionarizada e preservada, a palavra é o *fuego escondido* dos versos de Neruda: ao mesmo tempo em que afirma positivamente seu significado sublinhando a capacidade de autodeterminação, mantém acesa uma disputa

<sup>3</sup> A expressão é de Beatriz Sarlo, 2013, p. 18.

pelo futuro entre os vivos e os que já não vivem, entre os mortos e os que ainda vão morrer. Obviamente, o lugar onde se trava decisivamente o combate é o presente.

Não se trata, porém, de propor uma discussão do termo em sentido lato. Muito particularmente, sobre o pano de fundo cotidiano do trabalho na formação docente, temos enfrentado institucionalmente a discussão sobre autonomia docente há algum tempo<sup>4</sup>. Inspirados, talvez, pela intuição de que há algo que somente os professores seriam capazes de pronunciar no território de suas práticas de formação, inicial ou compartilhada, de que, de algum modo, todos os discursos a respeito dos professores deixam de fora uma parte substancial daquilo que os próprios professores concebem como seu *terceiro nome*<sup>5</sup>, secreto, íntimo, irreduzível, imperscrutável, anônimo e autônomo, pusemos a nos interrogar acerca de sentidos de autonomia docente do ponto de vista das políticas e da história do currículo, das pedagogias culturais e da linguagem, da profissão e da formação docente. Assim abordada como palavra-chave, permitindo acessar, por diferentes caminhos, modos distintos de fazer e se fazer professor, a autonomia contribuiu para descortinar significados e polir sensibilidades, ensejando a compreensão solidária dos desafios que se colocam aos professores nesse momento particular de sua história profissional, em que se confrontam com horizontes, concepções e projetos de submissão e controle, impostos pela força das políticas, quando não pela violência das armas.

A ideia de autonomia de professores parece remeter ao modo mesmo pelo qual a palavra se deixa apropriar

<sup>4</sup> O Grupo de Pesquisa Currículo, Docência & Cultura (CDC) – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, reunindo pesquisadores de variadas origens institucionais e de áreas de conhecimento e orientações teórico-metodológicas que dialogam – trouxe o tema autonomia docente para o centro de suas ocupações. Este artigo sistematiza as discussões coletivas no segundo semestre de 2014 e primeiro de 2015. Ver <[http://www.wix.com/grupo\\_de\\_pesquisa/cdc#!linhas-de-pesquisa](http://www.wix.com/grupo_de_pesquisa/cdc#!linhas-de-pesquisa)>.

<sup>5</sup> Referimo-nos à proposição de Néstor García Canclini em sua obra: *Diferentes, Desiguais e Desconectados*. Ver especialmente Canclini (2009, p. 164).

em diferentes contextos e ações: se visam, por um lado, à regulação e ao controle ou se, inversamente, ensejam táticas de resistência, modulação e construção identitária, em todo caso presentes nas concepções mais gerais acerca da profissão e em suas lutas cotidianas. Não se pode ignorar, porém, a partir das disputas acerca dos usos do termo no curso do tempo, as restrições apresentadas pelos questionamentos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo “aos impulsos emancipatórios de certas pedagogias críticas, na medida em que estão fundamentadas no pressuposto do retorno a algum núcleo subjetivo essencial e autêntico” (SILVA, 2007, p. 146). Particularmente no campo do currículo, as teorias pós-críticas “olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada” (SILVA, 2007, p. 149-150). E ainda que não se cogite dessas leituras essencializadas, talvez não seja possível esquivar-se de uma decisão crucial: afinal, deve-se perseverar trabalhando sobre sentidos de autonomia ou o melhor a fazer seria resignadamente abandonar o termo ao senso comum? Eis o dilema em que nos vimos enredados e que o artigo se propõe a enfrentar.

Uma questão parece atravessar a discussão sobre autonomia docente. Afinal, de acordo com imperativos de várias naturezas, o que é possível e o que é necessário fazer (ou talvez não fazer), ante os mecanismos de regulação do trabalho docente? A pergunta remete a uma diferenciação entre o que estrategicamente impõe, obriga e regula e o que amplia taticamente os espaços de resistência e negociação no exercício cotidiano da profissão. Na tentativa de abrir caminhos à investigação, chegamos a um esboço de categorização que distingue referências estratégicas de regulação e referências táticas de modulação em cujas fronteiras talvez seja possível situar uma compreensão relacional de autonomia docente. Assim, as referências estratégicas de regulação da autonomia docente incluiriam: (i) o Estado, a burocracia estatal e as políticas públicas educacionais; (ii) o mercado, a lógica mercantil e privatista

em educação e a indústria cultural, especialmente o setor de produção didático-pedagógica; (iii) a pesquisa acadêmica compreendida em uma perspectiva prescritiva, que toma a educação, a escola e a profissão docente não pelo que efetivamente são, mas pelo que lhes falta ou pelo que deveriam ser; (iv) o movimento social dos professores e as iniciativas de organização e de mobilização sindical, numa perspectiva ético-profissional; (v) o currículo e a própria estrutura disciplinar do trabalho docente, envolvendo demandas internas de gestão e externas, do âmbito do que tem sido chamado de *noosfera*<sup>6</sup>.

Sob diversos aspectos, a escola parece também disputar um lugar entre essas estratégias de regulação e controle, seja pela implementação local das políticas ou pela própria organização disciplinar do tempo e do espaço escolar; mas é ela, ao mesmo tempo, o lugar do encontro pedagógico entre docentes e discentes, fonte do sentido último que os professores atribuem à própria profissão. Na outra extremidade situam-se as referências táticas de modulação da autonomia docente: a história de vida, numa perspectiva próxima àquela adotada por Ivor Goodson (2006)<sup>7</sup>; os laços profissionais locais, cotidianamente construídos nos ambientes e coletivos profissionais; os pactos consubstanciados em projetos de gestão da unidade escolar por conquista eletiva.

Alguns cuidados metodológicos são ainda necessários para a análise a que nos propusemos, lançando mão do conceito de *jogos de escalas*, formulado por Jacques Revel (1998), aos *ciclos de política*, de Stephen Ball (2001), ou aos conceitos de *estratégia e tática*, de Michel de Certeau (1998). Cabe dizer que associar regulação com perspectiva macro e modulação sempre no micro corre o risco de tornar a análise dicotômica. Uma referência estratégica de regulação – como, por exemplo, o Estado, a burocracia estatal e as políticas

<sup>6</sup> Noosfera, segundo Chevallard (1991), refere-se a uma dimensão na qual agentes e agências especializados operam no trabalho mais direto de transposição didática.

<sup>7</sup> Em especial, o autor apresenta suas ideias no capítulo 6 da obra em questão.

públicas de controle – pode ser abordada tanto pelo macro (o que ela propõe e o modo como ela pretende governar os professores) quanto pelo micro (as falas dos professores trazidas em textos explorados em entrevistas e encontros com professores). Cientes deste risco e rejeitando uma abordagem reducionista para discutir autonomia docente, buscamos dois autores para dialogar e fundamentar o argumento principal deste artigo.

## LESSARD E A NOÇÃO DE REGULAÇÃO MÚLTIPLA

Em quais termos formular adequadamente a questão da autonomia de professores? Pela contraposição entre autonomia como essência idealizada (ou *perdida*<sup>8</sup>) *versus* regulação como subordinação, isto é, como obstáculo à sua concretização ou, de outro modo, pela compreensão da autonomia como desenlace nunca definitivo de um jogo negociado entre regulação, resistência e modulação? As ideias esboçadas na seção anterior parecem próximas da noção de *regulação múltipla*, tal como defendida por Claude Lessard (2006). Tendo em vista a ampla circulação do termo em contextos variados e com significados distintos, talvez fosse o caso de iniciar esta reflexão indagando sobre quem, de fato, demandaria, e em que sentido, seus usos. Considerando o debate em torno da autonomia como estratégia discursiva de enfrentamento ao enfoque tecnicista em educação e à perspectiva burocrática de regulação, Lessard parte da discussão formal de regulação, para entender como as entidades profissionais dos professores interpretam as pressões regulatórias em face da profissão docente, e como reagem a elas, talvez engendrando outra regulação.

O autor identifica três modelos principais de regulação:

---

<sup>8</sup> O sentido de autonomia “perdida” pode ser problematizado em alguns textos notáveis, como Contreras (2002), quando critica a “perda” de autonomia docente diante de políticas neoliberais que constroem os professores e reduzem suas possibilidades de ação. Embora não se possa negar o cerceamento destas políticas sobre o trabalho docente, é preciso cuidado para que se evite operar com a ideia de que em algum lugar ou em algum momento da história da profissão os professores, de fato, tiveram *autonomia*.



(i) da burocracia estatal, baseado em regras abstratas, hierarquia e serviço público, (ii) da regulação ético-profissional, fundado em normas da prática, ajuste mútuo e colegialidade e (iii) do mercado ou da lógica da competitividade, pela via da concorrência, foco no cliente e atenção às suas demandas. A esses modelos contrapõe a noção de autonomia profissional dos professores tal como é veiculada pelas associações profissionais e sindicatos (a FCP – Federação Canadense de Professores – e a CSQ – Central dos Sindicatos do Quebec). Tal sentido de autonomia implica domínio sobre o centro tradicional da profissionalidade docente (reagindo contra a centralização do currículo e a padronização da avaliação), negociando a correlação de forças na escola e seu entorno e resistindo à reorganização do trabalho docente.

Para Lessard, a experiência canadense situa o debate sobre autonomia, como se disse, como muralha contra o enfoque educacional tecnicista e a regulação burocrática. A partir de Anderson e Ben Jaafar (2004, *apud* LESSARD, 2006)<sup>9</sup>, o autor indica concretamente a presença de dois modelos combinados de regulação na educação, entre 1990 e 2003: o modelo econômico-burocrático (combinando elementos dos modelos acima) e o modelo ético-profissional, constituído pelas entidades profissionais. Defendendo uma profissionalidade que se acreditava alcançada, afirmando a competência dos professores em matéria de currículo e de avaliação dos alunos, a FCP elabora seu modelo de “responsabilização” segundo o qual a autonomia profissional está ligada à noção de responsabilidade profissional assumida, assentada em normas de prática (regulação ética profissional).

O discurso da CSQ sobre a autonomia profissional, por outro lado, baseava-se, num primeiro momento, em um modelo “participacionista”: partindo da ideia de que a avaliação das aprendizagens assumiu a forma de uma vasta operação

<sup>9</sup> ANDERSON, S.; BEN JAAFAR. Tensions in the intersection of accountability for education management and services: accountability trends in Canadian education policies. In: *Séminaire Rappe*, 2004, Bruxelles. Anais... Bruxelles: Université Catholique de Louvain, 2004.

de controle, propunha “que se devolvesse a pedagogia aos professores”, defendendo ainda que os sindicatos de professores se tornassem atores ativos no desenvolvimento das políticas educativas. Não se contentando em reduzir, apenas, os controles, reconhecia também a dimensão coletiva da autonomia (dentro da classe) e sua inserção nas estruturas locais de gestão participativa (dentro da escola). A partir de 2006, segundo Lessard, a CSQ atualiza seu discurso, passando a conceber autonomia como ação contrária a toda uniformização pedagógica. Concebia, assim, dois eixos de discussão: liberdade pedagógica e reorganização do trabalho docente. Defende, nesse sentido, a liberdade pedagógica dos professores contra três grupos sociais: os “reformadores”, os “tradicionalistas” e aqueles que “ostentam as virtudes da ciência”, combatendo a uniformização das práticas e, por trás disso, o dogmatismo ideológico. Em ambos os casos, no Canadá e em Quebec, observa-se uma inquietação com relação à reorganização do trabalho docente que implica em aumento da carga de trabalho, incluindo o trabalho em sala de aula e o trabalho fora da classe.

Lessard aponta duas conclusões principais em seu texto. A primeira enfatiza a necessidade de relativizar a oposição excludente entre os modelos econômico-burocrático e ético-profissional de regulação, na medida em que as entidades de professores, considerando impossível escapar à nova regulação múltipla, restringe-se a limitar seus estragos, tentando taticamente tirar o máximo de proveito da situação. A segunda insiste no reconhecimento de que a autonomia profissional reivindicada pelos professores e suas associações sindicais refere-se mais às atividades consideradas centrais pelos atores em face da multiplicação de atividades periféricas (a esse respeito, ver adiante a distinção feita por António Nóvoa, entre escola como “centro da coletividade” e como “organização centrada na aprendizagem”). O debate atual em torno do currículo da formação, bem como a demanda sindical de “devolver a pedagogia aos professores”, parecem ligados à defesa do cerne da profissão e de uma identidade profissional ameaçada.

Em resumo, parece fértil a ideia de considerar autonomia como o resultado de um jogo jogado, envolvendo regulação, resistência e modulação. Dizendo de outro modo, longe de constituir uma essência idealizada ou perdida, a autonomia surge como relação, com importantes implicações identitárias. Uma perspectiva mais relacional exigiria que se tratasse, então, das referências em face das quais convém falar em autonomia. Lessard sugere, como se viu, três modelos regulatórios a serem considerados como referências para a autonomia: a regulação burocrático-estatal, a lógica e os valores do mercado e a regulação ético-profissional. Ante a liberdade pedagógica dos professores, Lessard menciona o documento da CSQ, segundo o qual seria preciso defendê-la em face de três sujeitos ou grupos sociais: os “reformadores”, os “tradicionalistas” e aqueles que “ostentam as virtudes da ciência”. (LESSARD, 2006, p. 157). A referência acima inclui, talvez, um sujeito cuja ausência entre aqueles modelos regulatórios talvez surpreenda: trata-se da pesquisa acadêmica, incluindo as prescrições provenientes de várias áreas, para além da produção intrinsecamente educacional. De fato, segundo a CSQ,

a pesquisa pedagógica não designa nenhum método dotado de eficácia ou de ineficácia intrínseca. Ela convida, ao contrário, a respeitar a autonomia profissional no que se refere à escolha das modalidades pedagógicas. São os professores e professoras, em sua grande diversidade, que compõem a escola, com suas convicções e muito amor pelas crianças. Nesse tipo de profissão, não há verdade absoluta. A pesquisa não dita, informa. (CSQ, 2006, *apud* LESSARD, 2006, p. 157).

## NÓVOA E A MODULAÇÃO PELAS CULTURAS DOCENTES

Em entrevista concedida à Revista Educação & Realidade, tematizando especialmente a relação entre a pesquisa educacional e a profissão docente, António Nóvoa trata do tema da autonomia de professores, ainda que ele não estivesse explicitamente incluído na pauta. De acordo com Nóvoa (2011), caracterizando o que denomina de “regresso

dos professores” à cena educativa, as últimas quatro décadas geraram como subproduto a invisibilidade social dos professores, com o deslocamento do interesse para outros problemas (de maneira geral e resumida, o planejamento do ensino, nos anos 1970; as reformas curriculares dos anos 80; a gestão escolar, nos anos 90, e, por fim, a questão das tecnologias digitais, na década passada). De quem o autor parece falar ou, melhor dizendo, quais sujeitos teriam o formidável poder de tornar invisíveis ou de promoverem o retorno dos professores ao centro do palco? Segundo Nóvoa (2011), os mesmos que hoje engendram uma “inflação discursiva” por intermédio de um “discurso gasoso” que, tratando de questões relacionadas à profissão, ao trabalho e à ação docente, ocupam todo o espaço disponível, impedindo que se ouça a voz dos próprios professores.

Para o autor, da invisibilização ao silenciamento, tais sujeitos e seus respectivos discursos engendram três perspectivas de regulação em face dos professores: a dos investigadores e da pesquisa educacional; a dos especialistas que prestam consultoria aos centros internacionais formuladores de políticas para a educação; e a da indústria do ensino ou, em geral, para recuperar um texto mais antigo do mesmo autor, aquela perspectiva que emerge da “vontade de pautar o ritmo educativo por uma lógica do mercado e de impor às escolas critérios de eficácia que não levam em conta a especificidade do trabalho pedagógico” (NÓVOA, 1995, p. 7-10). Este parece ser, para o autor, o ponto crucial de interesse para os professores e a pesquisa educacional efetivamente solidária aos seus interesses. Daí a importância que dedica à necessidade

de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela *indústria do ensino* (NÓVOA, 2011, p. 535).

Indagado sobre o modo como concebe a relação entre a formação e os formadores universitários de professores,

por um lado, e, por outro lado, os professores das escolas, e em especial sobre o papel da pesquisa nessa relação, Nóvoa sugere três medidas que podem impactar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional, a despeito do fato de que elas já estejam presentes naquele “consenso discursivo” que menciona, embora obviamente sem que estejam sendo efetivamente implementadas. A primeira delas consiste em “passar a formação de professores para dentro da profissão”, de modo que os professores assumam papel predominante na formação de seus pares. A segunda sublinha a importância de “promover novos modos de organização da profissão”, para além de seu aprisionamento entre tradições individualistas e rígidas regulações externas, contribuindo para a constituição de “um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto”. Finalmente, a terceira medida consiste em “reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores”. Trata-se, nesse sentido,

de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2011, p. 536).

Afinal, não compreender aquilo que se situa no interior dessa cultura docente como espaço de autonomia do professor resulta, muitas vezes, num discurso desqualificador, que alimenta o consumismo do mercado da formação e das políticas e parcerias públicas (PIBID, mestrados profissionais, parcerias com fundações privadas etc.), nas quais os professores são sempre objetos, reduzidos à condição de aplicadores de materiais ditos inovadores (oficinas, técnicas, produtos etc.) ou executantes de prescrições, em todo caso externamente formuladas e desenvolvidas.

Finalmente, advertido pelo modo de fazer política que ele próprio denomina “governar sem governar” (NÓVOA, 2011, p. 539), isto é, governar fazendo de conta que mais não se faz do que aplicar tecnicamente as boas soluções,

obtidas pela comparação com experiências consideradas bem-sucedidas em outros lugares, vigilante, portanto, com relação à possibilidade de que também a pesquisa sirva ao intento de “prescrever sem prescrever”, o autor considera que o lugar da pesquisa em educação

é na proximidade e na distância com as práticas profissionais e com as decisões políticas. Julgo que devemos abandonar os velhos modelos de *disseminação da pesquisa*, substituindo-os por uma reflexão e apropriação críticas. E devemos abandonar as *culturas de salvação*, substituindo-as pelo esforço intelectual de compreender e de agir criticamente (NÓVOA, 2011, p. 541).

Embora fuja ao escopo deste trabalho, seria interessante averiguar em que medida a distinção operada pelo autor entre escola como “centro da coletividade” e como “organização centrada na aprendizagem” poderia impactar o debate em torno da autonomia de professores, na medida em que, se neste último caso o que está em jogo é a transmissão e a apropriação do conhecimento e da cultura, portanto aquilo que diz respeito mais diretamente ao núcleo da profissionalidade docente, tal como os professores parecem concebê-lo, no primeiro caso, o papel reparador e compensatório atribuído à escola demandaria profissionais para um trabalho cuja natureza seria de difícil estabelecimento, demandando múltiplas, talvez inumeráveis exigências de regulação e controle.

## A SUBALTERNIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PELO CURRÍCULO

A leitura da *Apresentação* e da *Introdução* do documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro em 2012<sup>10</sup>, intitulado “O Currículo Mínimo”,

<sup>10</sup> Os Currículos Mínimos foram elaborados em dois momentos subsequentes: em 2011 para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular (Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia); em 2012 foi feita uma revisão destas disciplinas e a

evidencia sentidos (negados) de autonomia, ou ainda dão mostras da “inflação discursiva” a que se refere Antônio Nóvoa, que vale a pena examinar. A análise se deu por repetidas leituras do texto, destacando termos, expressões e verbos, em especial, que auxiliassem na identificação de quais são e como foram constituídos os sujeitos interlocutores a que o documento se refere. Em primeiro lugar, cabe dizer que não apenas predomina a escolha de verbos que denotam comando, mas também que o documento se expressa em termos que explicitam uma relação hierarquizada segundo a qual os sujeitos elaboradores do texto se referem aos professores. Mesmo quando os eufemismos se insinuam, a negação da voz do professor ocupa grande parte das três páginas que compõem os textos iniciais do documento.

A responsabilidade da elaboração em instância de poder (ou algo próximo ao que Stephan Ball chama de “contexto de produção de texto”, ressaltado pelo autor seu caráter dinâmico e não topograficamente localizado) é ambigualmente apresentada, pois por um lado o documento assume nas primeiras linhas que “[a SEEDUC-RJ] **elaborou**<sup>11</sup> o Currículo Mínimo da **nossa** rede de ensino”, ou mesmo que o currículo foi **“proposto** para que sirva de **referência a todas as nossas escolas**, apresentando as competências e habilidades **que devem estar nos planos de curso e nas aulas**”. Por outro lado, mais adiante, a construção retórica esbarra em palavras que, usando de eufemismo político, assumem que o processo se dá de forma coletiva. **“Por acreditarmos fortemente que o currículo deve ser uma construção coletiva de todos os envolvidos no processo educativo**, colocamo-nos à disposição para discussão com a comunidade escolar”, ou ainda: **“Pensar na construção** de um currículo mínimo é pensar em uma base curricular estadual comum que, **respeitando as**

---

apresentação de nova elaboração para as demais (Ciências/Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte). Antecipando outra política que se insinua no cenário educacional, anuncia-se neste último a relação deste currículo com a Base Nacional Comum, ainda que esta esteja em processo de preparação. (Ver <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374742>> – acesso em 8/6/2015).

<sup>11</sup> Todos os grifos são dos autores deste artigo.

**preferências e formas de ensinar dos professores, oriente-os em seu planejamento e atividades educativas”.**

Esta “construção coletiva” é explicitada ao informar quais sujeitos participaram e quais papéis (hierarquicamente nominados) desempenharam, uma vez que a

concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de **professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro**, que se reuniram e se esforçaram em torno dessa tarefa, a fim de promover **um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino** na rede. Ao longo do período de consolidação, **dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes.**

Se “concepção, redação, revisão e consolidação” do documento foram conduzidas por professores, estes estavam “coordenados” por “professores doutores”. Em outras palavras, para elaborar um documento que “atendesse às diversas necessidades do ensino na rede”, os professores demandavam a coordenação da universidade, como uma tutela, corporificada pela presença dos pesquisadores das universidades do Rio de Janeiro. Não se pode afirmar, pela escrita do documento, quem recebeu as “dezenas de comentários e sugestões” e qual *modus operandi* foi empregado no “período de consolidação”. A condição de protagonista de suas práticas e a liderança que poderia advir daquela mencionada posição privilegiada dos professores na linha de frente do empreendimento social de educação de crianças e jovens, que não encontra correspondência no acolhimento de seus saberes pelas políticas, resulta, em última instância, no sequestro da experiência e na negação da autonomia profissional docente, cuja capacidade autoral é entregue a outros sujeitos com objetos de trabalho que repousam em outras esferas educativas<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Outro exemplo desse sequestro, atravessamento de experiências e consequente silenciamento dos professores pode ser observado na política anunciada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. De acordo com matéria assinada



Como a se desculpar pelo sequestro, o texto deseja “**orientar**, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre”, pois o Currículo Mínimo

**visa estabelecer harmonia** em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo – que **precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado.**

Coerente com a ideia de “comando”, o documento afirma “que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma **ação norteadora** que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que **cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais**”. A ação harmonizadora do currículo e a assunção de que a criatividade e a possibilidade de fazer escolhas é prerrogativa do trabalho do professor são colocadas lado a lado, pois

**estabelecer esse tipo de currículo básico para todas as escolas da rede estadual do Rio de Janeiro não significa homogeneização cultural; ao contrário, por ser mínimo, possibilita ao professor fazer escolhas mais adequadas à diversidade cultural dos alunos e à realidade de cada escola, já que terá espaço em seu plano de ensino para inserir os temas que considerar necessários para aprofundá-lo ou**

---

por Paulo Saldaña, publicada em 6/6/2015, no Estadão (<<http://m.educacao.estadao.com.br/noticias/geral,sp-mudara-ensino-medio-publico-em-2016-e-alunos-vaao-escolher-disciplinas,1701001>>), a partir de 2016 os alunos poderão escolher disciplinas optativas, que vão da prática de ciência à moda: “Seria incrível pode escolher fazer Matemática Financeira ou Música”, afirma a aluna ACMS, de 16 anos. Segundo o jornal, a secretaria não revela detalhes, mas com base em um conceito de “protagonismo juvenil”, o plano é que “a maior parte do que é estudado nos dois últimos anos seja construída a partir dos interesses do aluno”. A estudante KP, de 17 anos, se queixa da centralização das decisões: “Quem está sempre certo são os professores”, diz. As boas experiências do modelo é que têm inspirado o novo currículo. A mesma estudante KP afirma: “Na semana passada quase não tive aulas porque não havia professores”. Paire no ar algumas dúvidas sobre como o Estado de São Paulo haverá de prover, com a regularidade que falta no modelo vigente, os professores para as tantas disciplinas optativas que é possível esperar do novo currículo.

**ampliá-lo**, considerando a particularização por região ou mesmo a individualização por turma.

Ainda mais, “respeitar” se coloca no mesmo nível de “preconizado” como se fosse possível aos professores serem “coautores” e obedientes ao mesmo tempo:

Com a firme intenção de assegurar a implantação bem-sucedida da concepção educacional do Currículo Mínimo, com base na **apropriação plena pelos professores**, por se **constituírem colaboradores de fato e permanentes, coautores da proposta, o processo de construção se amplia** considerando futuras reformulações.

Desnecessário dizer que não apenas as condições materiais do trabalho docente permanecem à espera do cumprimento de promessas históricas (reiteradas a cada pleito eleitoral), como também a “aferição do sucesso do Currículo Mínimo” está atrelada a provas realizadas bimestralmente – ainda que não sejam as únicas exigidas do professor – e a dinâmicas meritocráticas que distribuam bônus para as escolas/docentes cujos alunos obtiverem melhores resultados no Saerj e Saerjinho<sup>13</sup>. Coerente com a tônica reguladora do Currículo Mínimo e imbricados nos mesmos princípios que sustentam estas políticas públicas,

---

<sup>13</sup> Seguindo uma tendência meritocrática que se instala em diversos estados brasileiros, em 2008, a SEDUC-RJ criou o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), objetivando analisar e acompanhar o desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, nas turmas do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e dos que estão concluindo o Programa Autonomia. Posteriormente, em 2011, é criado o Saerjinho, um sistema de avaliação diagnóstica bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, voltado às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências para o 5º e 9º anos do ensino fundamental. Para as disciplinas de Biologia, Química e Física são aplicadas provas para todo o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal. Tais provas são organizadas de acordo com a Matriz de Referência do Saerjinho, contemplando as competências e habilidades previstas para o bimestre, além dos pré-requisitos necessários para os anos/séries avaliados. O Saerjinho é obrigatório como uma das notas de avaliação do bimestre em que é aplicado, mas o seu valor é definido pela escola e/ou professor.

os resultados desses exames exibem a (suposta) eficiência e a qualidade do trabalho docente e passam a ser utilizados como padrões de eficácia do professor. Ao tornar públicos seus “sucessos” e “insucessos”, aquilo que está no cerne da profissão docente – ensinar – é também sequestrado pela falácia dos números, pelo alcance de metas e pelo programa de bonificação. Conforme adverte Thomas S. Popkewitz, o uso dos números, no ranqueamento educacional “fabrica o professor eficiente” e, naturalmente, exclui os que não se ajustam às políticas cerceadoras, criando tipologias que dividem a categoria docente: “o uso de números na criação de um espaço de equivalência pelo qual se possa julgar, avaliar e ordenar práticas que fabricam **tipos específicos de indivíduos**” (POPKEWITZ, 2013, p. 27, grifos nossos).

Finalmente, apenas para ilustrar alguns dos aspectos considerados na análise acima, registre-se que, em um evento científico na Universidade<sup>14</sup>, uma professora universitária apresentou-se como coordenadora da equipe responsável pelo Currículo Mínimo de História que, segundo ela, “foi feito a partir de encontros presenciais e virtuais com os professores regentes” (HISTÓRIA PÚBLICA, 2014, p. 63). Baseado em “competências e habilidades”, o novo currículo elegeu o objetivo central de tornar a escola “um lugar de produção de conhecimento histórico”. Em curso no momento a segunda fase do projeto, a equipe se ocupa da “produção de material didático e roteiros de ação para cada um dos bimestres”, assumindo também a responsabilidade de produzir ainda “material didático para o professor e para o aluno da Nova EJA”. Pode-se supor que os professores regentes tenham obtido permissão – embora talvez não efetivamente utilizada – para falar, mas o texto sugere uma hierarquia de sujeitos (a coordenadora, a equipe promotora, os professores regentes e os alunos) em que, mais uma vez, apenas sob coordenação de pesquisadores universitários e com o apoio de uma equipe técnica seria possível fazer a escola desenvolver “habilidades

<sup>14</sup> Trata-se de um Grupo de Trabalho sobre História Pública e Educação, no II Simpósio Internacional de História Pública, realizado na Universidade Federal Fluminense, em setembro de 2014.

e competências” para produzir “conhecimento histórico”, construir um Currículo Mínimo a ser “aplicado pelo Estado” e confeccionar materiais didáticos e roteiros de ação a serem utilizados por professores e alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: AUTONOMIA COMO EQUÍVOCO?

*A vida se falseia com uma única palavra, ou olhar,  
que, indo para Pedro, João recolhe, pensando seu.*

Nélida Piñon. A força do destino.

Talvez aquilo que se pretenda nessas considerações finais não seja completamente adequado aos propósitos do texto, mas é quase impossível resistir ao imperativo de uma licença poética para tratar da autonomia como equívoco. De fato, a estrutura celular do trabalho docente (TARDIF, 2005, p. 60), segundo a qual os professores realizam individualmente, em um espaço fechado, uma tarefa ao mesmo tempo completa e autônoma, parece ter gerado uma expectativa permanente baseada na ideia de que autonomia fosse atributo da própria condição do magistério. Desse modo, adjetiva-se como “autônomo” o substantivo “professor” cujo caráter de funcionário ou de empregado não permite que seja qualificado exatamente como “liberal”, como em outras profissões: ser professor tem sido, então, e desde sempre, ser autônomo no governo autocrático de uma sala de aula. Autonomia significa, assim, o controle estrito sobre elementos contidos no núcleo duro da profissionalidade docente, controle esse garantido e ao mesmo tempo protegido exatamente por aquela estrutura celular. É possível que durante muito tempo o magistério tenha conservado ao redor de si boa parte dos sentidos atribuídos ao termo autonomia no âmbito educacional, de modo que a simples menção ao nome significasse, quase que tacitamente, referência aos professores e remissão a esse núcleo de sua profissionalidade.

Talvez não tenha sido muito notado nos redutos profissionais, por exemplo, que uma obra hoje clássica da

literatura educacional, como *Pedagogia da Autonomia*, não enderece o termo franca e diretamente aos professores. Muitos de nós, professores da escola básica à época de seu lançamento, procurávamos no livro (e encontrávamos, sob muitos aspectos), quem sabe algum alento para seguir em frente no exercício cotidiano de uma profissão difícil, crescentemente pauperizada, carente de prestígio e de reconhecimento social! Aliás, um jogo sutil de ambiguidades parece cercar toda a exposição daquela clássica edição em formato popular de bolso, da editora Paz e Terra: uma tensão no título (entre “pedagogia da autonomia” e “saberes necessários à prática educativa”) e a composição de imagens, sobrepondo o título principal em caixa alta – PEDAGOGIA DA AUTONOMIA – sobre a imagem de uma sala de aula sombria em que se destaca, no primeiro plano, uma criança com expressão enigmática, (quem sabe sugerindo O Pensador, de Rodin), sob o foco de uma luz exterior que a resgata da escuridão da cena restante. Logo no parágrafo inicial de suas *Primeiras palavras* Paulo Freire explica melhor o objetivo do texto: trata-se de assumir a temática da formação docente, da prática educativo-progressista e dos saberes fundamentais a essa prática, mas, para que não reste nenhuma dúvida, “em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 7). Autonomia de professores não poderia ser pensada senão em face dessa outra autonomia que lhe era anterior.

Em tempos de intensa *proletarização da profissão* (CONTRERAS, 2002), a sala de aula foi se tornando, na verdade, uma espécie de último reduto dessa autonomia enclausurada, não restando aos professores muito mais do que defendê-la a qualquer custo. Uma das estratégias dessa defesa, bastante hipertrofiada, aliás, nesses tempos de proliferação de políticas públicas endereçadas à formação docente (PIBID, PROEB, PARFOR etc.), parece ser o investimento crescente na autoridade acadêmica do conhecimento especializado da ciência como base para a profissão. Seja no campo educacional *stricto sensu*, seja nessa tendência relativamente recente de vincular os ensinamentos

escolares às diversas teorias particulares das ciências na interface com o currículo da Educação Básica, alimenta-se a expectativa de que o domínio de um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) haverá de nos redimir, trazendo de volta a autonomia perdida. Depois do alerta contido no documento da CSQ, citado anteriormente por Lessard, segundo o qual “a pesquisa não dita, informa” (CSQ, 2006, *apud* LESSARD, 2006, p. 157), talvez não seja excessiva, afinal, a advertência de Contreras (2002, p. 51):

Se a posição clássica da proletarização era a perda de autonomia ocasionada pela redução de professores e meros executores de decisões externas, a recuperação de determinado controle pode não ser mais que a passagem da simples submissão a diretrizes alheias à “autogestão do controle externo”.

Paralelamente a essas tentativas de reconstrução da autonomia pela epistemologia, intensifica-se a circulação do termo em outros contextos educacionais e com significados diversos, embora muitas vezes o professor parecesse atento à sonoridade da palavra, talvez rememorando um tempo supostamente perdido na memória da profissão. Explorando um pouco mais essa heterogeneidade de sujeitos a quem se atribui ou pressupõe autonomia, poder-se-ia mencionar, entre tantos, dois exemplos contemporâneos. O primeiro é o chamado Programa Autonomia, resultante da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho, lançado em março de 2009, objetivando acelerar estudos e “reduzir a distorção idade-série” no Ensino Fundamental e Médio, por meio da valorização da aprendizagem do aluno, que constrói o próprio conhecimento, e da utilização de recursos tecnológicos (para auxiliar os professores foram elaborados Catálogos e Orientações Metodológicas que explicitam a articulação entre os conteúdos das “teleaulas” e as habilidades do Currículo Mínimo). Inovação, qualidade, tecnologia e futuro são palavras-chave que poderiam indexar o Programa, mas autonomia docente, certamente não. Do mesmo modo,

o termo autonomia também aparece quando organismos internacionais incluem entre os objetivos da Educação de Jovens e Adultos a necessidade de desenvolver “a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo” (Declaração de Hamburgo, 1999, p. 20). Também aqui, a autonomia de que se fala não remete exatamente ao trabalho dos professores.

Na Apresentação do Currículo Mínimo, no Programa Autonomia da SEEDUC ou mesmo nos objetivos da EJA da Declaração de Hamburgo, como em tantas outras estratégias que, em última análise, buscam o controle sobre algum imponderável fator professor, nesses contextos tão diferentes, há que se levar em conta o meio e as mediações que taticamente modulam as estratégias regulatórias. Isto exigiria considerar a perspectiva da recepção, quer dizer, do modo como os sujeitos performatizam a autonomia em face dos constrangimentos que se lhes impõem, mas também a partir do modo como concebem aquele terceiro nome, de que falava Canclini (2009, p. 164). Duas esferas parecem cruciais nessa construção particular de sentidos de autonomia: os arranjos locais que individualizam cada unidade escolar em seu contexto, por um lado, e as histórias de vida como fundamento das escolhas subjetivas que fazem os professores, por outro.

Por fim, a problemática da autonomia docente, conforme delineamos ao longo deste texto, continua desafiando a comunidade universitária – pesquisadores e formadores de professores – a construir modos de entendimento da profissão docente e dos sujeitos professores sem lhes impor soluções e ajustes ou desejar modelá-los nos indicadores de performance acadêmica que lhes subalternizam, deixando a eles a ideia de que estarão sempre aquém do que é esperado. Talvez seja o caso de interpelar uma ilusão terapêutica de que a universidade poderá higienizar as práticas escolares indesejáveis. Talvez seja o caso, enfim, de discutir autonomia

de professores, como propugna António Nóvoa, no contexto de culturas docentes valorizadas e fortalecidas.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, S.; BEN JAAFAR. Tensions in the intersection of accountability for education management and services: accountability trends in Canadian education policies. In: *Séminaire Rappe*, 2004, Bruxelles. Anais... Bruxelles: Université Catholique de Louvain, 2004.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2. Porto Alegre – RS: 2001. p. 27-43.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. 3ª ed., Rio de Janeiro – RJ: Editora da UFRJ, 2009. 284 p.

CERTEAU, M. de. *A invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo – SP: Cortez, 2002. 296 p.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO: Agenda para o Futuro. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. Brasília – DF: SESI / UNESCO, 1999. 67 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed., Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, I. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed., Porto: Porto Editora, 2007.

HISTÓRIA PÚBLICA, Rede Brasileira de. *II Simpósio Internacional de História Pública “Perspectivas da História*



*Pública no Brasil*”: programação e resumos. Niterói – RJ: UFF / LABOHI; Rede Brasileira de História Pública, 2014. 136 p.

LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44. p. 143-163. dez. 2006.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2ª ed., Porto: Porto Ed., 1995. p. 7-10.

NÓVOA, A. et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação & realidade*, v. 36, n. 2. Porto Alegre – RS, maio/agosto 2011. p. 533-543.

HOUAISS Online. Grande dicionário Houaiss Beta da língua portuguesa. Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Consultado em 9/6/2015.

NOVO AURÉLIO. Novo dicionário da língua portuguesa (por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira). Rio de Janeiro – RJ: Nova Fronteira, s/d. 1500 p.

PIÑON, N. *A força do destino*. Rio de Janeiro – RJ: Record, 1997. 135 p.

POPKEWITZ, T. S. Números em grade de inteligibilidade. Dando sentido à verdade educacional. In: TURA, M. L. R.; GARCIA, M. M. A. (org.). *Currículo, Políticas e Ação Docente*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 19-50, 2013.

REVEL, J. *Jogos de Escala*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. 5ª ed., Rio de Janeiro – RJ: Editora da UFRJ, 2013. 244 p.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2007.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005. 320 p.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 101. Campinas – SP: Cedes, set./dez. 2007. p. 1287-1302.

#### AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao CNPq, à CAPES e à FAPERJ pelo financiamento do projeto que viabilizou a sistematização das reflexões deste artigo. Agradecem ainda a todos os professores e alunos que integram o CDC, pelas reflexões coletivas que sustentam as ideias deste texto.

Data de recebimento: junho de 2015

Data de aceite: novembro de 2015