

Produção Académica sobre Docência: Uma Análise Centrada num Olhar da Avaliação Externa de Escolas¹

Academic Production On Teaching:

An Analysis In A Focused Look At The External Evaluation Of Schools

Micaela Marques

Mestranda da Universidade do Minho, Braga, Portugal

José A. Pacheco

Docente do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal
jpacheco@iep.uminho.pt

Com a profusão de colóquios nacionais e internacionais sobre educação, ditados pelas mais diversas razões, onde a questão da produtividade académica assume uma certa imperatividade, a formação de professores é uma das áreas mais abordadas.

Tendo como ponto de análise documental as duas recentes edições do Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizados em 2010, no Porto, e, em 2012, em Minas Gerais, para além do levantamento de alguns estudos empíricos mais recentes elaborados em Portugal, o texto incide na análise quer da relação epistemológica entre Estudos Curriculares, Didática e Formação Docente, quer da ressignificação do trabalho docente através da globalização e das suas políticas de partilha de conhecimento, de prestação de contas e de avaliação externa. Porque os autores têm em curso um projeto de pesquisa

¹ Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

sobre avaliação externa de escolas, em Portugal, o texto reflete as incidências dessa avaliação no trabalho docente, sobretudo quando se constata o efeito da neotecnocracia nas práticas curriculares, bastante visível na existência de uma *burocracia curricular*.

O texto inclui três pontos: formação de docentes, currículo e didática; formação de docentes, globalização e avaliação externa; produção acadêmica em contextos de formação docente.

Formação de Docentes, Currículo e Didática

Na descrição do seu objeto constitutivo em termos de área de conhecimento, a formação de docentes é caracterizada pela diversidade de temas (DUARTE, 2010; PACHECO, 2007; ESTEVES, 2003), ainda que a profissionalidade (ESTRELA, 2001) - ou desenvolvimento profissional (DAY, 2001) - tenha adquirido uma centralidade acrescida, como é realçado por Roldão (2007, p.271): “Tal visibilidade e centralidade relacionam-se com transformações decorrentes do processo de massificação da educação escolar, transformações essas ocorridas no interior da atividade docente e dos sistemas educativos, de que vêm gradualmente resultando inevitáveis mudanças na representação social e estatuto da atividade docente, em associação com a alteração da realidade prática do seu exercício”.

Esta centralidade tem sido focada no sentido de analisar políticas, processos e práticas de formação inicial e continuada em áreas de saber mutirreferenciais, na medida em que a formação de um docente congrega e aglutina tanto um saber especializado, situado num determinado campo de conhecimento, quanto um saber educacional, desmultiplicado em saberes específicos, dos quais citamos o que está ligado aos Estudos Curriculares. Na identificação do perfil do docente como profissional, Esteves (2007, pp. 282-283), sumariza os traços do “professor como intelectual com um forte compromisso ético com a profissão”, com competências necessárias para “centrar a aprendizagem nos aprendentes”, capaz de “trabalhar em equipas”, tendo uma “atitude investigativa em relação ao seu campo de trabalho”, usando “novas tecnologias de informação e da comunicação” e mostrando capacidade e vontade para “correr riscos e fazer experiências”.

Ora, a materialização deste perfil exige ao docente a formação num conjunto diverso de saberes em geral, e de um saber ligado aos Estudos Curriculares, em particular, conquanto que este esteja relacionado com o conhecimento (YOUNG, 2010) e com os contextos que configuram a tomada de decisões profissionais. Neste sentido, os Estudos Curriculares têm uma relação epistemológica forte com a Formação de Docentes (OLIVEIRA & PACHECO, 2013; PACHECO, 2005; DUARTE, 2010; LÜDKE & BOING, 2007; ESTRELA, 2004), numa complexidade que reflete, por sua vez, as conversas entre currículo, didática e formação de docentes (OLIVEIRA & PACHECO, 2013; LIBÂNEO & ALVES, 2012; PIMENTA, 2008).

Entre estes três campos, sublinhando-se as palavras de Candau (2013, p. 7), existem “ideias-força” que resultam de entrecruzamentos, por um lado, e pela afirmação de “um pensamento pedagógico forte” que não ficará refém de um instrumentalismo técnico que se pretende para a ação dos docentes. Por isso, explorar de forma integrada os campos do currículo e da didática, em interseção com a formação do campo da formação docente, significa enveredar pela problematização de territórios que, ao mesmo tempo, se diferenciam e se aproximam, pois o levantar de questões poderá “sugerir estudos e práticas críticos nos âmbitos do currículo e da didática com resultados férteis para o desenvolvimento desses campos e a sua contribuição à formação do professor” (PACHECO & OLIVEIRA, 2013, p. 43).

Não sendo diferentes, mas forçosamente interrelacionados pela busca de um objeto de estudo que necessita de integrar a formação docente, os campos do currículo e da didática, aliás como se verifica pela produção acadêmica dos Grupos de Trabalho da ANPED, necessitam de ser olhados de forma integrada, ainda que um seja mais geral que o outro. Neste caso, e porque se admite a sua confluência temática, sobretudo quando se problematiza a decisão pedagógica, as conversas entre Estudos Curriculares e Didática são fundamentais, na medida em que “os dois campos foram, gradativamente, se estabelecendo com preocupações, conteúdos, metodologias e ideias diferentes, embora mantendo interesses próximos (LIBÂNEO & ALVES, 2012, p. 23).

Enquanto campos distintos e próximos, isto é, com um objeto de estudo diferenciado e integrado, os estudos sobre currículo e didática requerem uma conversação epistemológica profunda, de modo que a formação docente seja uma questão que passa a envolver uma ampla e consistente análise crítica da

realidade educacional, bem como dos seus contextos. Digamos que é pela formação docente que esta conversação se torna cada vez mais necessária, pois o que o professor pensa e faz em contextos tão específicos e diversos exige-lhe quer um conjunto de saberes integrados, quer uma racionalidade crítica. É neste sentido, que uma conversação epistemológica entre currículo e didática, que ultrapasse o mero registo de vozes soltas e autorreferenciais, demasiadamente radicalizada, por vezes, na reflexividade, pode contribuir para uma formação docente que implica uma contínua problematização do que significa ser docente no contexto atual de um neotecnicismo pedagógico. Impera, por conseguinte, na formação docente, e certamente os espaços de formação inicial e continuada não deixam de estar imunes a essa pressão, uma preocupação quer com as questões técnicas da escola e da sala de aula e com os resultados escolares, quer com os dispositivos de avaliação externa, caso dos exames, dos testes padronizados e dos critérios uniformizantes das decisões curriculares. Trata-se de uma formação docente orientada por (e para) uma cultura de desempenho docente de natureza técnica, uma cultura organizacional taylorista e uma cultura curricular tyleriana.

Formação de docentes, globalização e avaliação externa

No quadro de um contexto de políticas globalizadas, ou de partilha de conhecimento (STEINER-KHAMSI, 2012), ou de prestação de contas (TAUBMAN, 2009), em que impera o conceito de reforma viajante, pela força das similaridades existentes no plano das políticas e práticas educacionais (PACHECO, 2011), a formação de docentes está confrontada, hoje em dia, com uma tendência orientada para a eficiência social (LABAREE, 2004; PINAR, 2007), resultante de *standards* de avaliação externa que afetam tanto as escolas como os professores e os alunos.

Esta situação origina uma mudança no entendimento do que é trabalho docente e no modo como é ressignificada a ação pedagógica, para além de definir referenciais concretos de uma profissionalidade técnica que impera na formação de docentes (PACHECO, 2013), pois a globalização é um processo que estabelece uma cultura de avaliação normativa centrada no desempenho, por um lado, e por outro, em critérios de avaliação externa, por outro. Por exemplo, todo e qualquer modelo de avaliação externa de escolas (PACHECO,

SEABRA, MORGADO & VAN HATTUM-JANSEN, 2014), ou de avaliação institucional (SORDI & LÜDKE, 2009), conduz a um dado perfil de docente e a determinadas práticas curriculares. Neste caso, e como se observa a partir de dados empíricos de um projeto de pesquisa em curso, em Portugal, a avaliação externa é um fator decisivo na legitimação de lógicas performativas de formação em contexto escolar, orientadas para aspetos técnicos da ação docente, e na imposição de uma linguagem de eficiência escolar, facilmente apropriada pelos docentes, alunos e pais, e amplamente partilhada e inculcada pelos média.

Impera, assim, no interior das escolas uma abordagem curricular centrada nos resultados, que contribui para a desqualificação docente, precarizando e embaratecendo a profissão e fazendo crer que os resultados são o principal motor das reformas a empreender e que o professor apenas precisa de ser formado no domínio dos conteúdos a ensinar e nas técnicas de ensino, pretendendo-se que sejam ignoradas as condições psicológicas e filosóficas do aprendente, a base sociológica da escola e o contexto histórico da construção do currículo nos seus diferentes contextos e níveis de decisão (PACHECO & MARQUES, 2014).

Apesar de ser fundamental dizer que os resultados escolares são um aspeto crítico do sistema educativo, e que o domínio dos conteúdos abre as portas ao mundo do conhecimento, para além de permitir a continuidade de um diálogo entre gerações, a qualidade da educação não depende de resultados métricos de uma aprendizagem que tem o mesmo significado para todos os alunos, mas de processos de aprendizagem que são significativos para os aprendentes. Trata-se, com efeito, de um conflito entre o que tem sido considerado educação, por um lado, e instrução, por outro, com as perspetivas tão diferentes que ao longo dos tempos têm sido propostas, com repercussões na formação de docentes. Apesar dos campos do currículo e da didática terem no seu registo de nascimento uma descendência identificada com a psicologia, que renasce e fortalece em tempos de um neotecnicismo pedagógico, como se a formação de um docente fosse exclusivamente uma questão de natureza técnica, a desconstrução das abordagens produtivistas, centradas em resultados e *standards*, exige uma análise crítica dos processos de aprendizagem, e sobretudo do que se pretende com o que é aprendido em meio escolar. Mais do que metas de chegada, competências pré-definidas e pontos de passagem sinalizados por objetivos comportamentais, a aprendizagem torna-se significativa se for construída como uma pergunta contínua que o aluno torne possível em função de

um conhecimento substantivo, que continua a ser poderoso, no dizer Young (2010), mas que também é pessoal.

Produção acadêmica em contextos de formação docente

O levantamento empírico dos textos publicados nas duas recentes edições do Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizados, em 2010, no Porto², e, em 2012, em Belo Horizonte³, revela que o campo da formação docente foi suficientemente abordado (Tabela 1):

Tabela 1 - Produção acadêmica sobre currículo e formação docente

Textos	2010	2012
Textos apresentados em mesas redondas	8	7
Textos apresentados como comunicações	155	78

A partir duma leitura definida por uma malha específica, com incidência nos textos publicados em livros dos colóquios, identificam-se as seguintes temáticas: trabalho docente (BARRETTO, 2012; ROLDÃO, 2012; LÜDKE, 2012; KRAMER, 2011; LOPES, 2011; ANDRÉ, 2011); formação inicial e continuada (ANDRÉ, 2012; PEREIRA, 2011); competências profissionais (ESTEVES, 2012; 2011); subjetividade docente (FAVACHO, 2013).

Não sendo possível dissociar a formação de docentes sem o estudo das políticas curriculares (BARRETTO, 2012, p. 142), a análise da realidade escolar revela, por um lado, “um crescente processo de centralização do controlo sobre o currículo” e, por outro, a centralidade das políticas de avaliação de resultados, com consequências observáveis na implementação de “medidas padronizadas que reforçam os indicadores numéricos, induzindo a uma progressão orientada

² Apresentados no painel temático “Currículo e Formação de Professores/Formadores”. Cf. V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares – Debater o currículo e seus campos. Políticas, fundamentos e práticas. Universidade do Porto, junho de 2010.

³ Referenciados no eixo “Currículo, Formação e Trabalho Docente”. Cf. VI Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares – Desafios contemporâneos no campo do currículo. Universidade Federal de Minas Gerais, setembro de 2012.

para metas quantitativas com vista ao alcance de um determinado padrão de qualidade, não claramente definido" (*Ibid.*, p. 143). A formação de docentes tende a fazer-se muito distante de uma racionalidade crítica ao nível da sua intervenção curricular (ESTEVES, 2012), na medida em que se pretende que o docente se alheie do "questionamento não só das questões internas quanto do seu próprio trabalho" (*Ibid.*, p. 32), sendo "a participação dos professores na discussão do currículo" substituída pelo "discurso da melhoria da qualidade do ensino" (BARRETTO, 2012, p. 143), bastante condicionado por um neotecnicismo pedagógico, ou por um pragmatismo reducionista, no dizer desta última autora, incapaz de valorizar a "possibilidade de articular teoria e prática nas situações de aprendizagem, de forma que as proposições teóricas, geralmente mais recorrentes na formação académica, alcancem maior significado na sua interface com a prática docente" (ANDRÉ, 2012, p. 42).

Esta conceção de formação docente, tão propalada nas políticas de globalização, como se a docência fosse um espaço de mero treinamento e de implementação de conteúdos, exige que sejam debatidas novas perspetivas de interligar o trabalho docente com a investigação em contexto escolar (LÜDKE, 2012), bem como perseguida "a melhoria do agir e do saber profissional dos professores, que requer mais e mais rigoroso conhecimento das práticas reais de investigação focada, de modo que seja possível desconstruí-las, interpretá-las e melhorar a sua qualidade e não apenas a bondade das suas intenções" (ROLDÃO, 2012, p. 78).

Quer dizer, assim, que a formação não está de modo algum separada da investigação e que a conceção de docente é a de um sujeito que é ativo, define caminhos e participa das decisões (KRAMER, 2011), mesmo que seja predominante, nos dias de hoje, uma perspetiva gerencialista do professor, decorrente de abordagens curriculares centradas em resultados eem *standards*, em que "os indicadores de desempenho e os pareceres e avaliações das inspeções estabelecem as fronteiras da profissionalidade, a competição entre escolas e entre professores substitui os apelos à colaboração, e a autonomia e a independência diminuem, assim como o sentido de pertença e a solidariedade" (LOPES, 2011, p. 132). Mesmo que esses apelos persistam, fazendo parte do enunciado dos discursos produzidos a nível político, sobretudo no quadro de modelos centralizados de formação docente, reconhecer-se-á que, devido às condições de exercício profissional, que sobrecarregam a carga horária de

trabalho e complexificam as tarefas, verifica-se, ainda, “o isolamento do trabalho docente” (ANDRÉ, 2011, p. 202). E como se observa na realidade escolar portuguesa, a colaboração profissional e a articulação pedagógica são um dos principais indicadores constitutivos da profissionalidade docente, facilmente identificáveis pela leitura dos relatórios de avaliação externa⁴, cuja visibilidade ao nível das práticas escolares têm sido muito dificultada pela existência de uma *burocracia curricular*, ou seja, de tarefas administrativas atribuídas a professores.

Num período de grande influência de uma agenda transnacional que define a qualidade da formação em função de critérios produtivistas, orientados para os resultados e pautados por *standards*, a formação docente necessita de ser questionada não só nas suas políticas, mas também nos seus processos e práticas, a partir quer de um pensamento estratégico sobre a realidade escolar (ESTEVES, 2011; PEREIRA, 2011), quer de um conceito de formação de “professores-autores” (LOPES, 2011, p. 134), isto é, de uma profissionalidade docente centrada numa identidade pessoal.

Na exploração do pensamento de Foucault, Favacho (2013, p. 82) debate a noção de subjetividade no contexto do dispositivo ou da maquinaria escolar e da formação docente, salientando que a verdade historicamente construída pelos sujeitos da educação é uma subjetividade-forma, isto é, uma “subjetividade nomeada ou tipificada” que “demarca a emergência ou o surgimento de um saber específico e do sujeito correlato dessa subjetividade”, tornando-se necessário falar dos modos de subjetividade ligados às “formas de problematização do sujeito” (*Ibid.*, p. 82). Sobre a subjetividade do professor, o autor sublinha a necessidade de existir uma formação que seja uma “resposta aos problemas do contemporâneo” (*Ibid.*, p. 89), que contemple uma experiência docente de cidadania, já que ele é, tal como o aluno, um sujeito socialmente constituído e culturalmente localizado.

Conclusão

Dada a elevada e substantiva produção académica que se verifica existir sobre Estudos Curriculares e Formação Docente, como se constata ao nível das duas últimas edições do Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares,

⁴ Cf. Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC). Relatórios de Avaliação Externa de Escolas. Disponível em: <https://www.ige.min-edu.pt/>

realizados em 2010 e 2102, a discussão teórica-empírica em torno da formação inicial e continuada de professores é uma realidade suficientemente sustentada. Cada vez mais, esta discussão, por vezes mais teórica que empírica, ou crescentemente radicalizada em posturas de autorreflexividade docente, é interesetada por referenciais globalizados, que definem não só conceitos-chave que transnacionalmente regulam as agendas de formação, mas também contextos de trabalho docente que se tornam reféns de uma burocracia curricular. Mais ainda: a globalização, ou o seu lado mais neotecocrático e produtivista, ressignifica o currículo e o trabalho docente em função das abordagens curriculares centradas em resultados e *standardse* de um modelo de avaliação institucional marcada pela valorização dos resultados escolares, mesmo que a ideia de qualidade esteja fortemente associada a avaliação (FERNANDES, 2013). Se a avaliação institucional contribui para mudança na organização escolar, sobretudo na promoção da autoavaliação (DIAS, 2012), e no fomento da colaboração profissional (LOPES, 2010) que alterações podem vir a ocorrer ao nível do trabalho docente?

Sordi e Lüdke (2009) afirmam que a cultura de avaliação ajuda os docentes a discutirem as suas práticas pedagógicas num contexto de colaboração, já que autonomia não pode ser confundida com autonomização, constatando, ainda, que a aprendizagem da avaliação precisa de ser “elevada à condição estratégia nos processos de formação docente, sejam eles iniciais ou permanentes, e isso inclui o exercício da autoavaliação e a avaliação pelos pares” (*Ibid.*, p. 3), uma vez que “aprender a avaliação institucional significa assumir o monitoramento ativo do cotidiano escolar, sem que se resvale para o controlo, assegurado pela excessiva produção de regras sobre a realidade e a comunidade” (*Ibid.*, p. 9). De igual modo, poderia significar que os docentes aprendessem a contextualizar mediante a mobilização de referenciais teóricos que lhes permita analisar uma série de variáveis escolares (PINHEIRO, 2012).

Deste modo, o estudo dos efeitos da avaliação externa de escolas nas práticas escolares dos professores transforma-se numa questão premente, pois o referencial externo tem a tendência para se tornar num dispositivo de uniformização das escolas. Entender-se-á que o trabalho docente não pode ser compreendido, única e exclusivamente, como estando circunscrito à sala de aula, tornando a avaliação institucional num processo de problematização de dinâmicas organizacionais, curriculares e pedagógicas.

Resumo: Com este artigo pretende-se, através de uma análise teórica, bem como de uma análise documental centrada nas duas recentes edições do Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizados em 2010, no Porto, e, em 2012, em Minas Gerais e da inventariação de estudos empíricos, levantar e discutir questões sobre a docência, de modo que seja possível re-centrar a discussão sobre um dos aspetos essenciais do sistema educativo. A escolha deste *corpus* documental, e no reconhecimento das vantagens de ser seguida uma metodologia qualitativa que contenha múltiplos e diferentes olhares (AMADO, 2013), oriundos do mundo académico do Brasil e de Portugal, justifica-se na base não só de uma relação epistemológica forte que se verifica existir entre Currículo, Didática e Formação de Docentes (DUARTE, 2010; LÜDKE & BOING, 2007; PACHECO, 2005; ESTRELA, 2004; ESTEVES & RODRIGUES, 2003; PACHECO, 2002), como também de um reflexo direto da globalização (PACHECO, 2011; LÜDKE & BOING, 2007; ESTEVES, 2007), isto é, das políticas de partilha de conhecimento (STEINER-KHAMSI, 2012), das políticas de prestação de contas (TAUBMAN, 2009), e inevitavelmente da avaliação externa de escolas, na formação inicial e continuada de docentes. Os dados deste estudo indicam que o tema da formação de docentes é substantivamente referido nos Estudos Curriculares e que esta formação (inicial e continuada) é crescentemente intersetada por referenciais globalizados, com a discussão de aspetos centrados em resultados e *standards* que ressignificam o trabalho docente, e que está intrinsecamente relacionada com a cultura de avaliação.

Palavras-chave: Docência, Formação, Currículo, Didática, Avaliação externa

Abstract: As we write this article we intend to arise and discuss problems about teaching, so that discussion can be refocused on one of the crucial aspects of the educational system. In order to do so, a listing of the empirical studies will be presented, and a theoretical analysis, as well as a documental analysis based on the two most recent editions of the Luso-Brazilian Conference on Curriculum Issues, held in 2010, at Porto and, in 2012, at Minas Gerais, will be followed. As we recognize the advantages of following a qualitative methodology that compasses various and distinct perspectives (AMADO, 2013) from Brazil's and Portugal's academic context, the choice of this documental *corpus* is explained not only due to a strong epistemological relation between Curriculum, Didactics and Teacher Training (DUARTE, 2010; LÜDKE & BOING, 2007; PACHECO, 2005; ESTRELA, 2004; ESTEVES & RODRIGUES, 2003; PACHECO, 2002), but also as a direct reflection of globalization in the initial and continuous teacher training. In this case the globalization (PACHECO, 2011; LÜDKE & BOING, 2007; ESTEVES, 2007) is analyzed by borrowing and lending policies (STEINER-KHAMSI, 2012), accountability policies (TAUBMAN, 2009) and, unavoidably, school's external assessment. The data in this study indicates that the topic of teacher training is substantially referenced in Curriculum Studies and that such training (initial and continuous) is being increasingly influenced by globalized standards. Therefore, we must now discuss aspects based on results and standards that provide a new meaning to the work of teachers, not forgetting that such discussion is deeply rooted in the assessment culture.

Keywords: Teaching, Training, Curriculum, Didactics, External assessment

Referências

- AMADO, J. *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- ANDRÉ, M. O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da licenciatura na voz dos estudantes. IN: L. SANTOS; A. M. FAVACHO (Org.), *Políticas e práticas curriculares*. Desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 35-50.
- _____. O trabalho do professor formador no contexto das mudanças no mundo contemporâneo. IN: C. Leite; J.A. PACHECO; A. F. MOREIRA; A. MOURAZ (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 195-204.
- BARRETTO, E. S. Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica. IN: L. SANTOS; A. M. FAVACHO (Org.), *Políticas e práticas curriculares*. Desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 135-150.
- CANAU, V. M. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. IN: M. R. OLIVEIRA; J. A. PACHECO (Org.), *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2013, p. 7-20.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto editora, 2007.
- DIAS, P. G. *A avaliação externa de escolas: um contributo para a mudança na organização*. Lisboa: UCP (dissertação de mestrado). Disponível em: [hdl:handle.net/10400.14/11962](http://hdl.handle.net/10400.14/11962), 2012.
- DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica do Brasil: 1987-2007. *Educar em Revista*, n. 1, p. 101-117, 2010.
- ESTEVES, M. Do projeto curricular de escola ao plano de formação dos professores em Portugal: sinergias e articulações a desenvolver. IN: C. Leite; J.A. PACHECO; A. F. MOREIRA; A. MOURAZ (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 176-183.
- _____. Globalização: transformações previsíveis do currículo e da profissionalidade docente. IN: J. A. PACHECO; J. C. MORGADO; A. F. MOREIRA (Org.). *Globalização e (des)igualdades*. Desafios contemporâneos. Porto: Porto editora, 2007, p.279-286.
- _____. Promover a racionalidade crítica na intervenção curricular dos professores. IN: L. SANTOS; A. M. FAVACHO (Org.) *Políticas e práticas curriculares*. Desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 21-42.
- ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. Tornar-se professor. *Investigar em Educação*, v. 2, p. 15-68, 2003.
- ESTRELA, A. *Teoria e observação de classes*. Porto: Porto Editora, 2004.
- ESTRELA, M. T. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, p. 27-48, 2001.
- FAVACHO, A. M. Currículo e subjetividade docente sem garantias. IN: J. C. MORGADO; L. SANTOS; M. PARAÍSO (Org.), *Estudos curriculares*. Um debate contemporâneo Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 81-104.
- FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio. Avaliação e políticas públicas em educação*, v. 80, n. 21, p. 449-472, 2013.
- KRAMER, S. Trabalho docente, infância e currículo: urgências e sutilezas da ação escolar. IN: C. Leite; J.A. PACHECO; A. F. MOREIRA; A. MOURAZ (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 110-118.
- LABAREE, D. F. *The trouble with ed schools*. New Haven: Yale University Press, 2004.

LIBÂNIO, J. C. & ALVES, N. (Org.), *Temas de pedagogia*. Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez Editora.

LOPES, A. O trabalho docente entre sofrimento e prazer. Os últimos 20 anos. IN: C. Leite; J.A. PACHECO; A. F. MOREIRA; A. MOURAZ (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 128-136.

LOPES, G. F. *Estudo do impacto da avaliação das escolas e intervenções pela Inspeção-Geral da Educação*. Delegação Regional do Centro, em 2006/2007. Coimbra: Universidade de Coimbra (dissertação de mestrado). Disponível em: <http://handle.net/10316/15562>, 2010.

LÜDKE, M. A formação para o trabalho docente e o estágio supervisionado. IN: L. SANTOS; A. M. FAVACHO (Org.), *Políticas e práticas curriculares*. Desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 51-64.

LÜDKE, M.; BOING, L. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 anos. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, 1179-1201, 2007.

OLIVEIRA, M.R.; PACHECO, J. A. (Org.), *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013.

PACHECO, J. A. *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora, 2011.

_____. *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares. *Investigar em Educação*, v., n. 1, p. 227-273, 2002.

PACHECO, J. A. Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. IN: M. R. OLIVEIRA; J. A. PACHECO (Org.), *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013, p. 45-68.

PACHECO, J. A.; MARQUES, M. *Currículo, resultados e testes*. Discussão dos efeitos da avaliação externa. Porto: Porto Editora, 2014 (em publicação).

PACHECO, J. A.; OLIVEIRA, M. R. Os campos do currículo e da didática. IN: J. A. PACHECO; M. R. OLIVEIRA (Org.), *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013, p. 21-44.

PACHECO, J. A.; SEABRA, F.; MORGADO, J. C.; VAN HATTUM-JANSSEN, N. *Avaliação Externa*. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. Porto: Porto Editora, 2014 (em publicação)

PEREIRA, F. Conceções e práticas de formação contínua de professores em Portugal: tendências e controvérsias. IN: C. Leite; J.A. PACHECO; A. F. MOREIRA; A. MOURAZ (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 184-194.

PIMENTA, S. G. *Didática e formação de professores*. Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PINAR, W. *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.

PINHEIRO, F. M. *Contextualização do saber: formação inicial de professores de 1º e 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa (dissertação de mestrado). Disponível em: <hdl:handle.net/10451/7683>, 2012.

ROLDÃO, M. C. Currículo e natureza profissional do conhecimento dos professores: focagem ou difusão? IN: J. A. PACHECO; J. C. MORGADO; A. F. MOREIRA (Org.). *Globalização e (des) igualdades*. Desafios contemporâneos. Porto: Porto Editora, 2007, p. 271-278.

_____. Currículo, formação e trabalho docente. IN: L. SANTOS; A. M. FAVACHO (Org.), *Políticas e práticas curriculares*. Desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 65-80.

SORDI, M. R.; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação: Revisita da Avaliação da Educação Superior*, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2009.

STEINER-KHAMSI, G. Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. IN: G. STEINER-KHAMSI; F. WALDOW (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education*. London: Routledge, 2012, p. 5-17.

TAUBMAN, P. M. *Teaching by numbers*. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education. New York: Routledge, 2009.

YOUNG, M. *Currículo e conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2010.

Recebido em Agosto 2013

Aprovado em Outubro 2013