

# FORMAÇÃO, CONHECIMENTO E TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE REGULAÇÃO AVALIATIVA EXTERNA<sup>1</sup>

## *Education, knowledge and teaching work in times of regulative external evaluation*

PACHECO, José Augusto Brito<sup>2</sup>

MARQUES, Micaela Ferreira<sup>3</sup>

### RESUMO

Discute-se, neste texto, a formação, o conhecimento e o trabalho docente em tempos de avaliação externa, a partir de abordagens teórico-conceituais, com referências a uma pesquisa sobre avaliação institucional. Porque a globalização é um processo com consequências na escola e no trabalho docente, a questão dos saberes docentes é inserida no contexto dos Estudos Curriculares e da Didática. São, assim, explorados o conceito de aprendizagem profissional docente, a governamentalidade curricular centrada em resultados e *standards* e o impasse em que se encontram os professores quando se discute o estreitamento do currículo e das condições do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Globalização; Conhecimento; Trabalho docente.

### ABSTRACT

In this text we are discussing the knowledge, training and work teaching in an era of external evaluation from theoretical and conceptual approaches, with references to research on national research on institutional evaluation. Because globalization is a process with consequences for school, and teaching work, the issue of teaching knowledge is inserted in the context of Curriculum Studies, and Didactic, as well as. Are therefore explored the concept of teacher professional learning, curriculum governance focused on results and standards and the impasse in which they are teachers when discussing the narrowing of the curriculum and the conditions of teaching.

**Keywords:** Globalization; Knowledge; Work teaching.

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por Fundos FEDER, através do Programa Operacional Fatores de Competitividade (COMPETE) e por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) de Portugal, no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010. Uma versão foi apresentada durante o SITRE - SIMPÓSIO INTERNACIONAL TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE, 5, 2014, Belo Horizonte. CEFET-MG/UEMG/UFMG, 27-28 maio 2014.

<sup>2</sup> Doutor em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho/Portugal. Professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho. E-mail: <jpacheco@ie.uminho.pt>.

<sup>3</sup> Docente do Agrupamento de Escolas de Pevidém/Portugal. Pesquisadora na Universidade do Minho. E-mail: <direccao@aepevidem.pt>.

## INTRODUÇÃO

Se, por um lado, os professores dizem, sobretudo quando se aposentam, que não poderiam ter desempenhado outra profissão senão a de docente, por outro, constituem o grupo social que mais declara pretender mudar de profissão. É nessa ambivalência, parecendo caracterizar a vida do professor da década de 2010, que encontramos a argumentação suficiente para abordar a formação e o trabalho docente, em tempos de uma forte regulação externa, através de dispositivos de avaliação, revisitando ideias recentemente exploradas.<sup>4</sup>

## 1. FORMAÇÃO E SABERES PROFISSIONAIS

### 1.1. 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,<sup>5</sup> ainda que a profissionalidade<sup>6</sup> 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.

Essa 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, p.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 desse 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<sup>7</sup> e com

<sup>4</sup> Cf. Pacheco (2013, 2014), Marques; Pacheco (2013, 2014) e Pacheco; Marques (2014a, 2014b).

<sup>5</sup> Cf. Duarte (2010), Pacheco (2006) e Esteves (2002, 2007, 2011, 2012).

<sup>6</sup> Cf. Morgado (2005) e Estrela (2001).

<sup>7</sup> Cf. Young (2010).

os contextos que configuram a tomada de decisões profissionais. Nesse sentido, os Estudos Curriculares têm uma relação epistemológica forte com a Formação de Docentes,<sup>8</sup> numa complexidade que reflete, por sua vez, as conversas entre currículo, didática e formação de docentes.<sup>9</sup>

Entre esses 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. Nesse 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 essa conversação se torna cada vez mais necessária, pois o que o professor pensa e faz em contextos tão específicos e diversos exige-lhe um conjunto de saberes integrados e uma racionalidade crítica. É nesse sentido que uma conversação epistemológica entre currículo e didática – ultrapassando o mero registo de vozes soltas e autorreferenciais, demasiadamente radicalizadas 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.

<sup>8</sup> Cf. Oliveira; Pacheco (2013), Pacheco (2004, 2006), Duarte (2010), Cochran-Smith; Demers (2008), Lüdke; Boing (2007) e Estrela (2004).

<sup>9</sup> Cf. Oliveira; Pacheco (2013), Libâneo; Alves (2012) e Pimenta (2008).

## 1.2. Componentes de formação docente

Nos estudos sobre formação docente, a análise dos saberes é a base de uma epistemologia docente, com referência às formas de conhecimento profissional,<sup>10</sup> ao estatuto do conhecimento pessoal<sup>11</sup> e às culturas curriculares,<sup>12</sup> ou seja, à profissionalidade docente.<sup>13</sup> Como refere Goodson (2008, p. 23),

[...] numa época em que a globalização agressiva está a reescrever o mundo, através de uma voz ensurdecadora e frequentemente unitária, os professores e outros grupos profissionais [estão] a reagir através de uma cacofonia de vozes distintas [...]

e contraditórias. O desenvolvimento profissional docente engloba de uma forma não linear diversas fases de desenvolvimento profissional,<sup>14</sup> em que a experiência se torna num fator decisivo, levando à ambivalência de querer ser professor, no sentido amplo da sua profissionalidade, e de pretender abandonar a profissão, intenção esta que encontra raízes no estresse profissional,<sup>15</sup> no medo de falhar perante as práticas e a prestação de contas,<sup>16</sup> na burocracia escolar, que contribui para a sua desqualificação profissional<sup>17</sup> e para a criação de um perfil de um professor global,<sup>18</sup> ainda que Zeichner (2013, p.176, 179) fale da necessidade de serem formados “professores globalmente competentes”, isto é, que os professores se envolvam, mediante a adoção de uma consciência sociocultural, “num processo contínuo de autoexame como sujeitos culturais, políticos e sociais situados em vários contextos”.

Enquanto processo contínuo de formação, o conhecimento docente é constituído por *corpus* de saberes diferenciados,<sup>19</sup> associados à formação inicial em instituições de ensino superior e às condições de trabalho. Se o desafio atual colocado ao professor é o de aprender a ensinar para a sociedade do conhecimento, por outro lado, exige-se-lhe que seja um profissional da inovação e mudança, no que Hargreaves (2004) considera ser um paradoxo profissional. Por isso, mais do que em qualquer outra profissão, principalmente quando a educação é intersetada por interesses tão diferentes, bastante conflituantes sempre que prevalece o fundamentalismo do mercado sobre o espaço público, o conhecimento docente ligado aos contextos curricular e pedagógico é uma componente de formação que tem sido mantida nos planos de formação, que não pode diminuir o conhecimento pessoal, ou a forma como cada docente se envolve na decisão educativa. Tal conhecimento não implica que a formação esteja centrada quase exclusivamente nas “questões mais práticas”, ao mesmo tempo que se promove “a marginalização das instituições de ensino superior” (GOODSON, 2008, p.39). Porque a prática é “muito mais do que um

<sup>10</sup> Cf. Tardif (2002).

<sup>11</sup> Cf. Goodson (2008).

<sup>12</sup> Cf. Morgado; Pacheco (2011).

<sup>13</sup> Cf. Estrela (2001).

<sup>14</sup> Cf. Huberman (1995).

<sup>15</sup> Cf. Day (2007) e Flores; Viana (2007).

<sup>16</sup> Cf. Taubman (2009).

<sup>17</sup> Cf. Correia; Pereira; Vaz (2012).

<sup>18</sup> Cf. Maguire (2010).

<sup>19</sup> Cf. Shulman (1987).

conjunto de atos técnicos que os professores realizam na sala de aula” (GOODSON, 2008, p.46) e na escola, o conhecimento pessoal é de índole experiencial e expressa-se pelas narrativas construídas pelos professores em contexto social, de modo a integrar “as estórias de ação em teoria de contexto” (GOODSON, 2008, p.90).

O *corpus* de saberes docentes integra várias dimensões, com tendência para a sua regulação administrativa, como é o caso português. Quer dizer, assim, que a formação de professores é definida por um currículo nacional no nível dos planos curriculares, com indicadores específicos – componente de formação e créditos de formação – que reduzem a autonomia das instituições de ensino superior. Em Portugal, no seguimento da implementação do Processo de Bolonha, a formação de professores é realizada em nível de licenciatura (em educação básica e nas especialidades de docência) e de mestrados em ensino, a partir de parâmetros curriculares nacionais, que incluem as componentes de formação da área de docência, a área educacional geral, as didáticas específicas, a iniciação à prática profissional (designada, também, prática de ensino supervisionada) e a área cultural, social e ética, com a particularidade desta última ser de natureza transdisciplinar (QUADRO 1). Para a formação de professores na educação pré-escolar (educação infantil) e nos ensinos básico (fundamental) e secundário (médio), os créditos definidos em cada uma das componentes de formação são apresentados a partir de mínimos, deixando uma estreita margem de flexibilidade às instituições de ensino superior.

Mesmo que o sistema bietápico de formação determine que o acesso dos alunos aos mestrados em ensino exige a formação em créditos na área de docência, essa componente faz parte do plano curricular, pois é referido no preâmbulo do normativo<sup>20</sup> que

[...] as melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas (PORTUGAL, 2014, p.2819).

## QUADRO 1

### Créditos por componentes de formação

Nível/Ciclo	Formação educacional	Didáticas específicas	Iniciação à prática profissional	Área de docência	Total de créditos	Flexibilidade
Educação pré-escolar	6,67%	26,67%	43,33%	6,67%	90	16,67%
1º ciclo ensino básico	6,67%	23,33%	35,56%	20%	90	14,44%
Educação pré-escolar e 1º ciclo ensino básico	5%	30%	40%	15%	120	10%
2º ciclo ensino básico	5%	25%	40%	22,5%	120	7,5%
3º ciclo ensino básico e ensino secundário	15%	25%	35%	15%	120	10%

Fonte: PORTUGAL, 2014.

<sup>20</sup> Cf. Decreto-Lei n. 79/2014, em Portugal (2014).

A autonomia curricular das instituições de formação de professores fica, ainda, mais estreita quando o conteúdo da componente área educacional é definido normativamente, devendo integrar,

[...] em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula (PORTUGAL, 2014, p.2821).

O controlo externo da formação inicial verifica-se, assim, pela pré-determinação dos créditos atribuídos às componentes curriculares e da matriz de conteúdos da componente educacional geral, bem como pela exigência de os professores realizarem, já no percurso da sua carreira, um teste de conhecimento, denominado prova de avaliação de conhecimentos e capacidades, realizada, pela primeira vez, em 2014.

Maior controlo existe na formação inicial em nível da licenciatura em educação básica, na medida em que, para além dos aspetos anteriormente focados, é definido o número de créditos para a componente da docência (Português, 30; Matemática, 30; Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, 30; Expressões), na continuidade da fundamentação explicitada no preâmbulo do normativo:

[...] têm igualmente vindo a indicar [estudos internacionais] que a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos. Finalmente, têm vindo a mostrar que a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua, que obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável (PORTUGAL, 2014).

Tal legitimação discursiva da formação docente expressa de modo bem claro de que modo os governos nacionais tendem não só a apropriar-se de orientações, de natureza conceitual, veiculadas pelos organismos transnacionais,<sup>21</sup> mas também a seguir abordagens centradas em resultados e *standards*.

## 2. APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE

Abordar o conceito de profissionalidade docente implica diversas abordagens da realidade educacional, para além de questões de trabalho docente. Apesar de existirem muitas metáforas sobre o docente, e apesar de noção de educação não ser consensual, sobretudo quando está em jogo uma profissionalidade orientada para a eficiência social,<sup>22</sup> a revisitação do pensamento de Adorno (2012 [1971]) pode contribuir para alguma clarificação. Partindo de uma concepção de educação como “a produção de uma consciência verdadeira”, que reúne simultaneamente os “princípios individualistas e sociais”,<sup>23</sup> ou seja, de adaptação e de resistência, respetivamente, o teorizador crítico da *Escola de Frankfurt* valoriza o papel do professor na elaboração do passado como esclarecimento, para que a barbárie não seja mais possível. Nesse

<sup>21</sup> Cf. Charlot (2013).

<sup>22</sup> Cf. Labaree (2014).

<sup>23</sup> Cf. Adorno (2012 [1971], p.141-144).

caso, Adorno (2012 [1971], p.91, 104-105, 162) critica quer o chamado imediatismo do ensino, “aquilo que se denomina de situação de transferência entre o professor e os alunos”, quer o poder religioso do professor, com “funções disciplinares”, quer, ainda, o seu lado mercantil de “vendedor de conhecimentos”, rejeitando “a competitividade como um instrumento central da educação e um instrumento para aumentar a eficiência”. Ao sustentar a tese de que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação” (ADORNO, 2012 [1971], p.155), reitera o modo de agir politicamente refletido do professor como educador, no sentido da emancipação e da conscientização, como é sublinhado também por Freire (2006 [1968]).

Reconhecendo-se outros contributos teóricos para a análise da educação, do ser professor e do trabalho docente,<sup>24</sup> o conceito de aprendizagem profissional docente pode ser centrado nestas quatro vertentes: i) no conhecimento; ii) na reflexividade; iii) nos resultados; iv) no trabalho docente (PACHECO, 2013).

A *aprendizagem profissional docente centrada no conhecimento* engloba, por um lado, o que se ensina, no domínio de conteúdos disciplinares, e por outro, o porquê e o como se ensina, no reconhecimento de que o conhecimento pedagógico não é algo que se adquire nem pela mera vocação, nem pela continuidade de ser-se professor. A *aprendizagem profissional docente centrada na reflexividade* radicaliza a racionalidade reflexiva, tendência que se verifica mais no plano dos discursos e não tanto no das práticas, fazendo-se crer que o simples ato de refletir é uma condição suficiente de formação, ficando, por vezes, prisioneira da “descrição e reflexão dos práticos sobre qualquer aspeto do seu quotidiano” (ESTRELA, 2007, p.12).

A *aprendizagem profissional docente centrada no trabalho pedagógico* significa olhar para a formação a partir do interior da profissão<sup>25</sup> e da escola como organização centrada na aprendizagem. Por último, a *aprendizagem profissional docente centrada nos resultados* realça que a performatividade da formação docente se processa na consolidação de uma formação centrada na aquisição de competências ligadas ao saber-fazer profissional<sup>26</sup> e num “controlo que não é coercivamente explícito” (TAUBMAN, 2009, p.132), se bem que cada vez mais envolvido num trabalho docente “proletarizado”, funcionarizado e competitivo. E para Adorno (2012 [1971], p.161), “a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana”.

A aprendizagem profissional docente gravita em torno de aspetos bastante complexos existentes em nível de políticas, processos e práticas de formação, cuja análise crítica, feita, entre outros, por Zeichner (2013), exige a clarificação de realidades muito distintas.

### **3. TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA**

#### **3.1. Perfil docente numa cultura de prestação de contas**

Admite-se que, a partir das últimas décadas do século XX, existe a tendência para um processo global de governação, que caminha, no campo educacional, em direção

<sup>24</sup> Cf. Pacheco (2014).

<sup>25</sup> Cf. Nóvoa (2009).

<sup>26</sup> Cf. Pacheco (2011a).

à homogeneização e similaridade, à partilha de *standards* e à intenção de criar um elevado grau de uniformidade, deixando como marcas distintas a imposição de um diálogo comum sobre as reformas,<sup>27</sup> bem como a valorização de determinadas formas de governamentalidade curricular,<sup>28</sup> com um forte respaldo na avaliação externa, tanto das aprendizagens controladas nacional e internacionalmente, quanto da avaliação institucional.<sup>29</sup>

Mediado por um modelo pós-burocrático de governação, centrado nos resultados,<sup>30</sup> com efeitos na existência de uma cultura de avaliação de prestação de contas e responsabilização,<sup>31</sup> as formas de governamentalidade curricular originam uma mudança no trabalho docente e no modo como a aprendizagem é valorizada no âmbito das decisões curriculares, sobretudo quando impera a lógica dos testes e quando é valorizada a avaliação institucional, com efeitos no desempenho da escola e no modo como os docentes se relacionam com a escola, sobretudo de uma escola regulada por fatores de produtividade.

Todo o modelo de avaliação externa de escolas,<sup>32</sup> ou de avaliação institucional,<sup>33</sup> conduz a um dado perfil de docente e a determinadas práticas curriculares. Nesse 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 incutida pelos média.

Impera, assim, no interior das escolas uma abordagem curricular centrada nos resultados, 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.<sup>34</sup>

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 de os 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,

<sup>27</sup> Cf. Anderson-Levitt (2008).

<sup>28</sup> Cf. Pacheco; Marques (2014a).

<sup>29</sup> Cf. Dias Sobrinho (2003).

<sup>30</sup> Cf. Maroy (2012).

<sup>31</sup> Cf. Afonso (2012) e Pacheco (2011b).

<sup>32</sup> Cf. Pacheco; Seabra; Morgado (2014).

<sup>33</sup> Cf. Sordj; Lüdke (2009).

<sup>34</sup> Cf. Pacheco; Marques (2014a).

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.

Nesse sentido, reconhece-se que é o mercado, como ideia estruturante das políticas de educação e formação, que introduz regras bem explícitas na engrenagem social, tornando a educação numa variável económica, suscetível de ser regulada pelas leis de oferta e procura, tal como se encontra no neoliberalismo educacional e nas consequentes formas concretas de governamentalidade curricular que derivam da abordagem centrada nos testes.

### 3.2. Abordagem centrada em resultados de aprendizagem

A abordagem centrada em resultados de aprendizagem tem uma estruturação quer conceitual, fazendo parte do léxico da competitividade e do sucesso, para além de outros, os termos qualidade, eficácia, eficiência, *performance* e competência,<sup>35</sup> quer procedimental, com a realização de estudos internacionais comparativos, seriação de escolas, testes nacionais finais/intermédios e programas de orientação curricular centrados em disciplinas-chave.<sup>36</sup> Trata-se de uma tendência curricular que traduz a conjugação da racionalidade tyleriana com a racionalidade mercantil, com vista à instauração da meritocracia como motor da competitividade educacional.

Desse modo, a medição da eficiência escolar processa-se pelos resultados de testes internacionais, ou de testes à larga escala, por exemplo *The Programme for International Student Assessment* (PISA), *Programme for International Student Assessment Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), *European Indicator of Language Competence* (EICL).<sup>37</sup> De entre estes, o que mais tem contribuído para o reforço da tendência curricular centrada em resultados tem sido o PISA, estabelecendo, de acordo com as ideias expressas por vários autores,<sup>38</sup> não só uma governação por comparação de resultados, como uma competição baseada na seriação de países, não estando ligado ao que alunos aprendem, a partir de currículo nacional, nem aos métodos de ensino/aprendizagem utilizados nas salas de aula.

Ao impor uma cultura de avaliação normativa, em que países e regiões são comparados por níveis de desempenho, os testes internacionais têm efeitos na avaliação sumativa, com preponderância para os testes nacionais. Em concreto, instala-se nas escolas a pressão junto dos professores, no sentido de prepararem os alunos para os testes padronizados,<sup>39</sup> em disciplinas que se tornam definidoras de um *core curriculum*, reconhecendo-se-lhes uma limitada autonomia pedagógica em termos de avaliação. No caso português, os resultados dos alunos na avaliação sumativa externa (exames nacionais) tornam-se em dados estatísticos para a

<sup>35</sup> Cf. Taubman (2009) e Rizvi; Lingard (2010).

<sup>36</sup> Cf. Freitas (2012).

<sup>37</sup> Cf. em <<http://www.edufor.pt/index.php/noticias/149-projavi-avaliacao-internacional-de-alunos>> e em <<http://www.projavi.mec.pt/np4/projavi>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

<sup>38</sup> Cf. Pereyra; Kotthoff; Cowen (2011), Popkewitz (2011) e Lundgren (2011).

<sup>39</sup> Cf. Guisbond; Neill; Schaeffer (2012).

elaboração de seriações pela mídia, sendo o tempo da sua divulgação um momento de glorificação da escola privada e de sacrifício da escola pública, como se as duas escolas tivessem os mesmos públicos escolares e a mesma realidade socioeconômica.

O ensino para os testes origina uma aprendizagem apressada, fazendo com que os professores se tornem em meros funcionários do ato pedagógico que acontece na sala de aula, reconhecendo Hargreaves e Fink (2007, p.68), que “vivemos em países com escolas apressadas”, enchendo-se o currículo com mais conteúdos aferrolhados num tempo passado, fazendo-se mais testes e dando-se menos tempo aos alunos para responderem às questões. Por outro lado, e como se tornam em fatores de recentralização do currículo, os testes condicionam a autonomia pedagógica dos professores e impõem uma memorização em curto prazo (TAUBMAN, 2009).

Desta abordagem curricular resulta a perspectivação do trabalho docente como uma atividade orientada para os resultados, transformando a aprendizagem em processos regulados pelos conteúdos das metas curriculares e condizentes com valores definidos pela avaliação externa da escola, com efeitos na desqualificação docente e sua precarização laboral, admitindo-se que somente 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. Trata-se, assim, de uma perspectiva centrada na abordagem *test-driven curriculum* (PENNER-WILLIAMS, 2010). Ao fazer a distinção entre “avaliação como *feedback* e avaliação como condutor do currículo”, Young (2013, p.111) argumenta que os professores “estão cada vez mais pressionados a deslocar o sentido do papel da avaliação como *feedback* para o papel de prestação de contas como política de regulação do currículo”, com consequências no modo como é subjetivado o trabalho docente.

### 3.3. Abordagem centrada em *standards*

A *abordagem curricular centrada em standards* origina mudanças significativas na estrutura do processo de governação do currículo, naquilo que constitui a construção dos alicerces normativos, ou das regras formais, bem como na referenciação dos parâmetros da formação docente.

A escola de mercado funciona na base de uma pedagogia produtivista que encontra no *standard* o critério da organização do currículo em função de uma linearidade factível e da reassunção da linguagem sistêmica. Tal como na abordagem centrada nos resultados, os testes tornam-se no ponto essencial da abordagem baseada em *standards*, sendo marcadores do processo de desenvolvimento do currículo, em geral, e da aprendizagem, em particular. Por isso, os resultados dos testes tendem a definir a realidade educacional,<sup>40</sup> em que o valor dos números e da sua comparabilidade em nível nacional e internacional substituem os alunos, conferindo mais visibilidade aos resultados do que aos processos de aprendizagem. Com efeito, o *standard* pode estar relacionado quer com objetivos comportamentais, metas curriculares e resultados de aprendizagem, quer com competências, sobretudo se

<sup>40</sup> Cf. Taubman (2009).

estas disserem respeito a capacidades de utilização do conhecimento em contextos de ação. A noção de *standard* aplica-se ao objetivo, à meta e à competência, sendo sempre um processo de referencializar aspetos que contribuem para a mensuração do conhecimento. No que respeita à organização curricular em nível do currículo nacional e dos planos que o materializam, o *standard* é uma lógica que serve de referência para o estabelecimento de resultados esperados, servindo, também, de padrão para a formação de professores.

Os *standards* curriculares são um fator de homogeneização de programas e práticas de avaliação,<sup>41</sup> no quadro de políticas educativas centradas nos resultados. Essa cultura de prestação de contas das escolas torna-se mais visível quanto mais for implementada uma prática de formulação e avaliação de indicadores de desempenho. Por isso, os *standards* estabelecem o que se ensina e o que se aprende em contexto escolar, bem como os degraus desejáveis de proficiência, para além do como se deve estabelecer a formação docente, servindo, ainda, para “padronizar o trabalho, tornando-o comensurável, apagando as diferenças entre os indivíduos, população, histórias, locais” (TAUBMAN, 2009, p.117). O estabelecimento de metas de aprendizagem serve de referencial, por um lado, para a validação de modalidades de avaliação ligadas às classificações (avaliação sumativa), aos critérios (avaliação aferida) e à comparabilidade nacional e internacional (avaliação normativa) e, por outro, à imposição de modelos de avaliação externa de escolas centrados nos resultados.

Um dos efeitos da abordagem centrada em *standards* nas escolas é o da instrucionalidade da educação, com tendência para a valorização do ensino em face da aprendizagem e do resultado em face do processo, no regresso à ideia da pedagogia behaviorista de que a escola funciona bem desde que os resultados sejam concordantes com os comportamentos definidos. Não sendo uma caixa preta e nem um depósito de conhecimento, a escola tem um contexto socioeconómico e as diferenças existentes não têm de ser uma consequência da aprendizagem.

### **3.4. Escolarização restrita e impasse silencioso dos professores**

Em termos de organização curricular e de formação de docentes, as abordagens centradas em resultados e em *standards* têm como denominador comum a imposição de uma escolarização restrita, em contradição com a revalorização constante da escola pelas missões que lhe são confiadas socialmente, com a existência de um modelo de formação que privilegia a componente de formação dos conteúdos a ensinar, já que se argumenta, para a realidade portuguesa, que

[...] as melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas (PORTUGAL, 2014, p.2819).

Tal estreitamento curricular significa, por um lado, a abordagem de conteúdos essenciais, padronizados pelos testes internacionais e definidos pelas práticas de

<sup>41</sup> Cf. Maradan (2008).

ensino vinculadas a um *core curriculum* globalizado, e por outro, a um *mimetismo curricular*, ou seja, são as disciplinas-chave, sujeitas a provas nacionais e com ponderação na avaliação final dos alunos em nível de progressão na escolaridade, ou de entrada no ensino superior, que servem de referência às restantes disciplinas, sujeitando-as a uma imitação de desempenho.

O neotecnicismo das duas referidas abordagens origina o empobrecimento curricular em nível da qualidade das aprendizagens, não sendo possível dizer que a qualidade esteja somente na excelência dos resultados standardizados, entendendo-se como sustentável a afirmação de que o desempenho do aluno é uma variável pessoal, institucional, social, económica e cultural, uma vez que se torna impossível isolar apenas uma dessas variáveis como se ela fosse a fórmula ideal para a resolução de um problema tão complexo, quer a redução do modelo de avaliação externa de escolas ao critério dos resultados de avaliação, pretendendo-se, inclusive, que a classificação obtida nesse critério determine a classificação dos outros dois critérios.

Iniciado em 2005, na base da elaboração de um modelo nacional, implementado pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC), o processo de avaliação externa é obrigatório para as escolas dos ensinos básico (elementar) e secundário (médio), cumprindo-se em ciclos de cinco anos e formatado em três critérios: i) resultados (académicos, outros resultados educativos e reconhecimento da comunidade académica); ii) prestação do serviço educativo (gestão do currículo, práticas de ensino, práticas de monitorização e avaliação e práticas de inclusão e equidade); iii) liderança e gestão escolar (visão, estratégia e planeamento, gestão dos recursos, desenvolvimento pessoal e organizacional, autoavaliação e melhoria) (PACHECO; SEABRA; MORGADO, 2014; IGEC, 2012).

Tanto pelo quadro conceptual que o justifica, quanto pelas práticas que o legitimam, o modelo de avaliação externa de escolas torna presente os princípios de responsabilização e de reterritorialização institucional.

Nesse sentido, os estudos seminais realizados na década de 1970 sobre a teoria da correspondência e a teoria da reprodução social<sup>42</sup> continuam válidos na sua razoabilidade argumentativa das críticas que são feitas às políticas neoliberais, servindo de referenciais teóricos para a compreensão das relações de poder que existem nas escolas e, acima de tudo, na construção ideológica do currículo e na formação técnica de professores. Na análise da realidade educacional norte-americana, Karp (2012, p.436,) conclui: “A profunda desigualdade de raça e classe continua sendo o tendão de Aquiles da educação pública”. Outros autores evidenciam que

[...] o currículo estreitou-se, a preparação para os testes substituiu a escolaridade mais ampla, a trapaça desenfreadou-se, a ajuda para as escolas necessitadas é mais do que insuficiente, e a NCLB contribuiu para o crescimento de uma perniciosa via direta da escola para a prisão (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012, p.408).

O intento de diminuir as diferenças de desempenho entre alunos de contextos socioeconómicos distintos é algo que tem fracassado com as abordagens centradas em resultados e em *standards*, continuando a existir, e de forma mais visível, as

<sup>42</sup> Cf. Silva (2000).

diferenças entre escolas e o acesso ao conhecimento, para além das formas de diferenciação curricular existentes em nível de apoio pedagógico. No quadro de uma política e de práticas curriculares de igualdade, o apoio pedagógico é uma estratégia de democratização no sentido de permitir a progressão na escolarização.

No quadro oposto, o apoio pedagógico torna-se numa estratégia de diferenciação negativa, pois admite-se como ponto de partida, tal como acontece com o princípio neoliberal de que o pleno emprego é um entrave ao funcionamento do mercado, que a igualdade das aprendizagens não se torna num objetivo do sistema educativo. Pode-se, assim, aumentar os alunos por turma, alargar o horário letivo dos professores, diminuir os custos em nível dos recursos humanos, principalmente dos professores e de outros profissionais, reduzir o apoio pedagógico aos alunos e declarar, politicamente, que os professores são os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, fazendo-se depender a imagem da escola dos processos de avaliação externa, tanto dos que resultam das provas nacionais, quanto dos que estão ligados a modelos de avaliação externa de escolas.

Em consequência, a avaliação contribui de forma decisiva para as culturas da ansiedade, frustração e decepção, reconhecidas, por Lipovetsky (2012), para a sociedade contemporânea. Sustentado que “o sucesso escolar e a seleção das elites continuam amplamente determinadas pelo meio social de origem”, o autor sustenta que “o fracasso é tão humilhante quanto escandaloso: a escola tornou-se numa casa de decepção” (LIPOVETSKY, 2012, p.38), tendo avariado como máquina de integração social, não só pela taxa de abandono e desistência que ainda se verifica, como também pelo défice de aprendizagens com que muitos alunos saem da escolarização obrigatória (OECD, 2012).

No nível do trabalho docente, as abordagens centradas em resultados e em *standards*, e explorando-se a argumentação de Gil (2014), para a sociedade portuguesa, os professores enfrentam um *duplo impasse* e um *silêncio inconsciente*. Vivendo num círculo vicioso, pela sua profissão estar social e publicamente desvalorizada e por alimentar o sonho de mudança, os professores, enquanto sujeitos sociais, sentem esse duplo impasse, porque quanto mais sonham “com a possibilidade de vencer os obstáculos sociais reais pela sua ação poderosa, mais a realidade é desrealizada, mais os obstáculos lhe[s] parecem frágeis e ultrapassáveis” (GIL, 2014, p.16). Acreditando no sonho de resolver os problemas da educação e da escola, o professor realiza-o pelo seu pensamento, mas caindo no imobilismo da realidade, entrando “numa estrutura complexa de sentidos contraditórios” (GIL, 2014, p.16) e tornando-se incapaz de quebrar o tal círculo vicioso, sentindo bem e mal ao mesmo tempo na sua profissão.

Porém, as condições de subjetivação do trabalho docente alteraram-se profundamente não só pela precariedade desse trabalho, como pelos novos instrumentos de governação política, ou seja, o professor, como os demais profissionais, “torna-se numa força de trabalho (material e imaterial) impessoal, cujo valor depende apenas das *avaliações de desempenho*, a que é submetido” (GIL, 2014, p.23). Em consequência, os professores criam à volta de si “um silêncio nuclear que o[s] impedem de desmontar esse mesmo mecanismo produtor de silêncio; e sobretudo, de se exprimirem” (GIL, 2014, p.23-24), mergulhando num profundo *silêncio inconsciente*, decorrente do círculo vicioso e da interiorização da

não contestação, com a expressão do medo instalado pela mentalidade tecnicista, que passa a comandar o que deve ser o seu trabalho de funcionário, e não de um intelectual, como teoricamente tem sido defendido por diversos autores, de entre os quais Adorno (2012 [1971]) e Giroux (1997).

Partindo da análise social da escola e das políticas que a legitimam, Gil (2014) enumera uma série de aspetos que caracterizam quer o trabalho docente (burocracia insuportável, critérios absurdos, toneladas de regulamentos, indisciplina discente, professores desmotivados, deprimidos, abatidos, desinvestidos, cansados, sem condições para ensinar e desautorizados), quer a destruição da educação pública, quer, ainda, a instalação de uma obediência passiva e submissa, que instala o medo e o realismo da sobrevivência.

A existência do estreitamento de um pensamento vinculado a um governo que estabelece um procedimento biopolítico produz “uma poderosa máquina de produção de subserviência e controlo das subjetividades desmotivadas”, instituindo uma nova lei de subjetivação: “menos dinheiro e mais funcionalidade [...] em troca de mais obediência e menos qualidade de vida (biopoder do Estado)” (GIL, 2014, p.144). E porque a excelência que se pretende para a educação é pensada “mais com um espírito economicista do que na natureza do saber” (GIL, 2014, p.191), o procedimento biopolítico que é aplicado às escolas é de natureza tecnocrática, em que pais, alunos e professores são entendidos como números de produtividade estatística e não como pessoas.

## CONCLUSÃO

Qualquer opção pela avaliação de aprendizagens e de escolas tem reflexos no trabalho docente, originando a ambivalência de ser professor a tempo inteiro e de pretender rumar a outra profissão, mais ainda quando as políticas atuais tendem para a precarização do trabalho docente.

A esse propósito, na análise que fazem da realidade brasileira e portuguesa, e explorando os modos de subjetivação da profissão docente no contexto das políticas educativas neoliberais, Correia, Pereira e Vaz (2012) argumentam que a desqualificação profissional provoca nos professores não só novas formas de sofrimento profissional, devendo ser citado que o mal-estar docente “é considerado, na atualidade, como um dos problemas laborais de caráter psicossocial mais importante” (DAVID; QUINTÃO, 2012, p.145), mas também práticas profissionais defensivas, algumas delas partilhadas pelos docentes quando subscrevem que “o trabalho do professor é relativamente irrelevante na produção dos bons alunos” (CORREIA; PEREIRA; VAZ, 2012, p.398).

Aliás, essa situação cria nos docentes uma relação de estranheza com os alunos, ganhando credibilidade a afirmação de que “o mundo escolar é percecionado como um mundo caótico, habitado por jovens incompetentes para exercerem o seu ofício de aluno” (CORREIA; PEREIRA; VAZ, 2012, p.397). Nessa construção de uma lógica de culpabilização, em que os diferentes atores do sistema educativo se entreolham de dedo acusativo em riste, tende-se a ignorar os efeitos das políticas educativas

e curriculares<sup>43</sup> na construção de um espaço escolar orientado para os resultados e edificado a partir de *standards*. A ênfase no ensino para os testes, na avaliação externa e nos resultados internacionais, para além de determinados saberes, não é uma realidade intrínseca à escola e à educação que nela se veicula através do currículo, tão-só uma linguagem de prestação de contas e responsabilização, que cria e desenvolve estratégias públicas de culpabilização de pais, alunos e professores, com bastante incidência no trabalho docente, com o surgimento de novos procedimentos de responsabilização. Essa situação pode agravar-se ainda mais quando os professores atribuem a si próprios a missão prioritária de “desenvolver um currículo, têm um currículo na mão que lhes é entregue e a isso não podem fugir” (CORREIA; PEREIRA; VAZ, 2012, p.399).

A escola necessita de ser repensada pelos efeitos da globalização, enquanto expressão de políticas e culturas de convergência e padronização da realidade social, no modo como os sistemas oficiais tendem a burocratizar os professores e a converter os alunos em consumidores de aprendizagens apressadas, com vista à otimização dos resultados medidos por referenciais de produtividade, largamente influenciados pela racionalidade económica. A globalização interseta, assim, as políticas de educação na forma de políticas viajantes, definindo processos e práticas de avaliação que conduzem à valorização do controlo externo, tanto pelas formas de avaliação das aprendizagens, quanto pelo modelo de avaliação externa de escolas. E todo esse controlo tem contribuído para a desqualificação docente, no decurso da globalização da economia, “que deixa uma estreita margem de manobra às políticas nacionais” (GIL, 2014, p.111).

Pretender mudar esta realidade que se observa na realidade educacional significa, como preconiza Moreira (2012, p.192), “respeitar e valorizar devidamente esses profissionais”, sendo colocados em primeiro lugar, sobretudo no que significa a sua ação como educadores. Para tal, torna-se crucial discutir as políticas educativas e curriculares, bem como as políticas de formação do docente.

Não sendo possível dissociar a formação de docentes do estudo das políticas educativas e curriculares, 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 para metas quantitativas com vista ao alcance de um determinado padrão de qualidade, não claramente definido” (BARRETTO, 2012, p.142-143).

A formação de docentes tende a fazer-se muito distante de uma racionalidade crítica no nível da sua intervenção curricular, na medida em que se pretende que o docente se alheie do “questionamento não só das questões internas quanto do seu próprio trabalho” (ESTEVES, 2012, 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 pelo neotecnicismo pedagógico, ou pelo pragmatismo reducionista, incapaz de valorizar a “possibilidade de articular teoria e prática nas situações de aprendizagem, de forma que as proposições teóricas,

<sup>43</sup> Cf. Leite; Fernandes (2010).

geralmente mais recorrentes na formação acadêmica, alcancem maior significado na sua interface com a prática docente” (ANDRÉ, 2012, p.42).

Essa concepção 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 novas perspectivas de interligar o trabalho docente com a investigação em contexto escolar,<sup>44</sup> bem como

[...] 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 concepção de docente é a de um sujeito que é ativo, define caminhos e participa das decisões,<sup>45</sup> sendo predominante, nos dias de hoje, a perspectiva gerencialista do professor, decorrente de abordagens curriculares centradas em resultados e *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 em 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 externa,<sup>46</sup> cuja visibilidade em nível das práticas escolares tem sido muito dificultada pela existência de uma *burocracia curricular*, ou seja, de tarefas administrativas atribuídas a professores no seu papel de desenvolvimento do currículo.

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,<sup>47</sup> quer de um conceito de formação de “professores-autores” (LOPES, 2011, p.134), isto é, de uma aprendizagem profissional docente centrada numa identidade pessoal,

<sup>44</sup> Cf. Lüdke (2012).

<sup>45</sup> Cf. Kramer (2011).

<sup>46</sup> Cf. Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC). Relatórios de Avaliação Externa de Escolas. Disponível em: <<https://www.ige.min-edu.pt/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

<sup>47</sup> Cf. Esteves (2011) e Pereira (2011).

tornando-se necessário falar dos modos de subjetividade ligados às “formas de problematização do sujeito” (FAVACHO, 2013, p.82). Sobre a subjetividade do professor, o autor sublinha a necessidade de existir uma formação que seja uma “resposta aos problemas do contemporâneo” (FAVACHO, 2013, p.89), que contemple uma experiência docente de cidadania, já que ele é, tal como o aluno, um sujeito socialmente constituído e culturalmente localizado. Desse modo, caminhar-se-ia no lado oposto ao do estreitamento do currículo e do trabalho docente, bem como ao de uma cultura realista de sobrevivência.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 6.ed. São Paulo: Terra e Paz, 2012 [1971].
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, v.33, n.119, p.471-484, 2012.
- ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. Globalization and curriculum. In: CONNELLY, F. Michael (Ed.). **The Sage handbook of curriculum and instruction**. Los Angeles: Sage, 2008. p.349-368.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O trabalho do professor formador no contexto das mudanças no mundo contemporâneo. In: LEITE, Carlinda *et al.* (Org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p.195-204.
- \_\_\_\_\_. O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da licenciatura na voz dos estudantes. In: SANTOS, Lucíola Lucínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Marcio Picanço (Org.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p.35-50.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica. In: SANTOS, Lucíola Lucínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Marcio Picanço (Org.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p.135-150.
- CANDAU, Vera M. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2013. p.7-20.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; DEMERS, Kelly E. Teacher education as a bridge? In: CONNELLY, F. Michael (Ed.). **The sage handbook of curriculum and instruction**. Los Angeles: Sage, 2008. p.261-281.
- CORREIA, José Alberto; PEREIRA, Luísa Alvares; VAZ, Henrique. Políticas educativas e modos de subjetivação da profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.368-387, 2012.
- DAVID, Isabel Carmo; QUINTÃO, Sónia. *Burnout* em professores: a sua relação com a personalidade, estratégias de *coping* e satisfação com a vida. **Revista Científica da Ordem dos Médicos**, v.25, n.3, p.145-155, 2012.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- DUARTE, Adriana. A produção académica sobre trabalho docente na educação básica do Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.1, p.101-117, 2010.

ESTEVES, Manuela. **A investigação enquanto estratégia de formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

\_\_\_\_\_. Globalização: transformações previsíveis do currículo e da profissionalidade docente. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Globalização e (des)igualdades: Desafios contemporâneos**. Porto: Porto Editora, 2007. p.279-286.

\_\_\_\_\_. Do projeto curricular de escola ao plano de formação dos professores em Portugal: sinergias e articulações a desenvolver. In: LEITE, Carlinda *et al.* (Org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p.176-183.

\_\_\_\_\_. Promover a racionalidade crítica na intervenção curricular dos professores. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Marcio Picanço (Org.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2012. p.21-42.

ESTRELA, Albano. **Teoria e observação de classes**. Porto: Porto Editora, 2004.

ESTRELA, M. Teresa. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n.1, p.27-48, 2001.

\_\_\_\_\_. As ciências da educação, hoje. In: SOUSA, Jesus Maria Angélica Fernandes (Org.). Educação para o sucesso: políticas e atores. CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 9., 2007. **Anais...** Madeira: Universidade da Madeira/SPCE, 2007.

FAVACHO, André Marcio Picanço. Currículo e subjetividade docente sem garantias. In: MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Estudos curriculares: Um debate contemporâneo**. Curitiba: Editora CRV, 2013. p.81-104.

FLORES, Maria Assunção; VIANA, Isabel Carvalho (Ed.). **Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança**. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006 [1968].

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v.33, n.119, p.379-404, 2012.

GIL, José. **Pulsações**. Lisboa: Relógio D'Água, 2014.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança**. Porto: Porto Editora, 2008.

GUIBOND, Lisa; NEILL, Monty; SCHAEFFER, Bob. A década de progresso educativo perdida sobre a NCLB: que lições tirar deste fracasso político? **Educação & Sociedade**, v.33, n.119, p.405-430, 2012.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2004.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança sustentável**. Porto: Porto Editora, 2007.

HUBERMAN, M. Professional careers and professional development and some intersections. In: GUSKEY, T.; HUBERMAN, T. (Ed.). **Professional development in education: New perspectives, new practices**. New York: Teachers College Press, 1995.

IGEC. **Quadro de referência para a avaliação das escolas**. Lisboa: IGEC, 2012.

KARP, Stan. Desafiar a reforma escolar empresarial e dez sinais esperançosos de resistência. **Educação & Sociedade**, v.33, n.119, p.431-454, 2012.

KRAMER, Sonia. Trabalho docente, infância e currículo: urgências e sutilezas da ação escolar. In: LEITE, Carlinda *et al.* (Org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p.110-118.

LABAREE, David F. **The trouble with Ed schools**. New Haven: Yale University Press, 2004.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, v.33, n.3, p.198-204, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da decepção**. Lisboa: Edições 70, 2012.

LOPES, Amélia. O trabalho docente entre sofrimento e prazer: os últimos 20 anos. In: LEITE, Carlinda *et al.* (Org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p.128-136.

LÜDKE, Menga. A formação para o trabalho docente e o estágio supervisionado. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Marcio Picanço (Org.). **Políticas e práticas curriculares: Desafios contemporâneos**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p.51-64.

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

LUNDGREN, U. P. PISA as political instrument: one history behind the formulating of the PISA programme. In: PEREYRA, Miguel A; KOTTHOFF, Hans-Georg; COWEN, Robert (Ed.). **PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

MAGUIRE, Meg. Towards a sociology of the global teacher. In: APLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN; Luis Armando (Ed.). **The Routledge international handbook of the sociology of education**. New York: Routledge, 2010. p.58-68.

MARADAN, Olivier. L'espace curriculaire entre horizon et placher. In: AUDIGIER, François; TUTIAUX-GUILLON, Nicole (Org.). **Compétences et contenus: Les curriculums en questions**. Bruxelles: De Boeck, 2008. p.65-84.

MAROY, Christian. Towards post-bureaucratic modes of governance. In: STEINER-KHAMSI, Gita; WALDOW, Florian (Ed.). **World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education**. London: Routledge, 2012. p.62-93.

MARQUES, Micaela; PACHECO, José Augusto. Avaliação externa de escolas e seus efeitos nas perspectivas curriculares e pedagógicas. Um estudo com professores de matemática. In: SILVA, Bento D. *et al.* (Org.). CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013. Braga, Portugal. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2013.

\_\_\_\_\_. Produção acadêmica sobre docência: uma análise centrada num olhar de avaliação externa de escolas. **Intermeio**, v.19, n.38, p.13-25, 2014.

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

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

MORGADO, José Carlos; PACHECO, José Augusto. Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In: ALVES, Maria Palmira; DE KETELE, Jean-Marie (Org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p.41-58.

NÓVOA, António. Educação 2021: Para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.49, p.1-18, 2009.

OECD. **Reviews of evaluation on and assessment in education in Portugal**: Main conclusions. Paris: OECD, 2012.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2013.

PACHECO José Augusto. Percursos na formação inicial de professores: A corrida do caracol. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Org.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p.161-171.

\_\_\_\_\_. A formação inicial de professores no contexto das políticas curriculares. In: BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras**: reflexões, estudos e experiências. Porto: Porto Editora, 2006. p.55-60.

\_\_\_\_\_. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto Editora, 2011a.

\_\_\_\_\_. Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, v.17, p.65-74, 2011b.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 45-68.

\_\_\_\_\_. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.

PACHECO, José Augusto; MARQUES, Micaela. Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). **Da formação e ação do professor**. Porto: Porto editora, 2014a. p.105-136.

\_\_\_\_\_. Currículo, resultados e testes: discussão dos efeitos da avaliação externa. In: OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). **Da formação e ação do professor**. Porto: Porto Editora, 2014b.

PACHECO, José Augusto; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Os campos do currículo e da didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2013. p.21-44.

PACHECO, José Augusto; SEABRA, F.; MORGADO, José Carlos; **Avaliação Externa**: para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. Porto: Porto Editora, 2014. p.1-45.

PENNER-WILLIAMS, Janet. Tested curriculum. In: KRIDEL, Craig (Ed.). **Encyclopedia of curriculum studies**. Volume 2. London: Sage, 2010. p.878-879.

PEREIRA, Fátima. Conceções e práticas de formação contínua de professores em Portugal: tendências e controvérsias. In: LEITE, Carlinda *et al.* (Org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p.184-194.

PEREYRA, Miguel A.; KOTTHOFF, Hans-Georg; COWEN, Robert (Ed.). **PISA under examination**: Changing knowledge, changing tests, and changing schools. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POPKEWITZ, Thomas. PISA: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of Scholl subjects. In: PEREYRA, Miguel A., KOTTHOFF, Hans-Georg; COWEN, Robert (Ed.). **PISA under examination**: Changing knowledge, changing tests, and changing schools. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. p.31-46.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Secretaria Geral. Decreto-Lei n. 79/2014. **Diário da República**, 1ª Série, n.92, p.2819-2828, 14 maio 2014. Disponível em: <<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2014/05/09200/0281902828.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2014.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. **Globalizing education policy**. London: Routledge, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo e natureza profissional do conhecimento dos professores: focagem ou difusão? In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Globalização e (des) igualdades**: Desafios contemporâneos. Porto: Porto Editora, 2007. p.271-278.

\_\_\_\_\_. Currículo, formação e trabalho docente. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Marcio Picanço (Org.). **Políticas e práticas curriculares**: Desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012. p.65-80.

SILVA, Jorge Nascimento. Formação contínua de professores: Contradições de um modelo. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Org.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p.105-126.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

SORDI, Maria Regina Lemes de; LÜDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.14, n.2, p.1-14, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

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

\_\_\_\_\_. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. **Journal of Curriculum Studies**, v.45, n.2, p.101-118, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

**Data da submissão:** 03/02/2015

**Data da aprovação:** 11/07/2015