

Capítulo 12

PARA UMA TEORIA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

José A. Pacheco

Introdução

No campo dos Estudos Curriculares (PINAR, 2006; PACHECO, 2014), que inclui tanto a teoria como a prática, entendia como praxis, o professor é um dos lugares comuns, identificados por Schwab (1970), a par do aluno, do contexto e do conhecimento.

Assim, a formação inicial e continuada do professor é fundamentada em pressupostos que remetem para uma discussão epistemológica sobre a natureza do ser professor e dos seus saberes (TARDIF, 2002), bem como para processos, reportados a procedimentos de organização da formação – a que não são alheias as instituições de ensino superior (PACHECO, 2013) – e para práticas relacionadas com experiências individuais e coletivas, através das quais é forjada a subjetividade docente, isto é, a subjetivação pela qual um professor se revela na sua ação pedagógica de cuidar de si e dos outros, no dizer de Foucault (2013).

Neste texto apresentamos contributos para a enunciação uma teoria curricular de formação de professores, partindo tanto dos avanços teóricos acontecidos nas últimas décadas, quanto do contexto da pandemia de Covid-19, sobretudo na formulação de um novo normal (PACHECO, 2021; OECD, 2019), que já estava em curso, em função do predominante imaginário sociotécnico (COULDRY; MEJIAS, 2019) ligado às tecnologias digitais.

Trata-se, com efeito, de um instigante desafio que inclui discussões intercruzadas de especialistas, com perspetivas diferentes e inovadoras para a formação de professores. São desenvolvidos neste

texto têm pontos essenciais: da centralidade do professor aos problemas globais da profissão docente; teoria curricular de formação de professores; tecnologia e subjetividade docente.

Da centralidade do professor aos problemas globais da profissão docente

No campo dos Estudos Curriculares (PINAR, 2006; PACHECO, 2014), que inclui tanto a teoria como a prática, entendia como práxis ou como atitude crítica – para Foucault (2015, p. 31), “uma certa maneira de pensar, de dizer e de agir, uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, com o que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, uma relação também com os outros,” de modo a privilegiar a problematização do que é tradicional, assim esclarece Horkheimer (2006) – o professor é um dos lugares comuns, identificados por Schwab (1983), a par do aluno, do contexto e do conhecimento.

Partindo, na década de 1980, da concepção de currículo como algo a fazer com os alunos – “Currículo é o que é transmitido com sucesso em diferentes graus a diferentes alunos, por professores empenhados, utilizando ações e materiais e apropriados, corpos legitimados de conhecimento, habilidades, gostos e modos de agir e reagir” (p. 240), Schwab (1983) argumenta que o professor é um dos elementos principais do currículo, juntamente com o aluno, o contexto e o conhecimento. Todavia, a sua repetida insistência na perspectiva de igual importância dos elementos comuns do currículo não significa que lhes deva ser dado o mesmo peso, reconhecendo-se a crucial importância do professor no grupo de ensino formado ao nível da comunidade. A esse respeito assere Schwab (1983, p. 245):

A primeira resposta à questão de quem deve ser membro do grupo é o professor. Mais uma vez, e mais alto: O PROFESSOR. Há duas razões principais para esta ênfase. Primeiro, as crianças da escola como alunos: o seu comportamento e mau comportamento nas salas de aula, o que consideram "justo" ou "injusto" no processo de ensino-aprendizagem, o que

desperta esperanças, medos e desesperos em relação à aprendizagem, o que as crianças estão inclinadas a aprender, o que desprezam e o que consideram relevante para as suas vidas presentes ou futuras não são mais conhecidos por ninguém do que o professor. É ele quem as tenta ensinar. É ele que vive com elas na melhor parte do dia e na melhor parte do ano.

Num outro texto, Schwab (2013, p. 617) reforça ainda mais o papel central do professor através destas questões:

O que é que os professores precisam de saber e ser capazes de fazer para que os alunos possam discriminar e ligar adequadamente os “insights” dos artistas, os relatos (“accounts”) dos historiadores e as conclusões dos cientistas sociais sobre os conteúdos de aprendizagem? De que forma o modo de ensinar afeta cada aluno?

Neste sentido, as políticas transnacionais, caso da OECD (2019), focalizam a seleção, a formação e a retenção de professores como aspetos fundamentais de um sistema educativo, questões que constituem, hoje em dia, problemas globais, dada a falta de professores e dada a dificuldade em fazer que continuem no sistema.

A partir de uma análise de diversos estudos, Williams, Hill-Jackson, Caldwell e Craig (2022) enumeram aspetos que fazem do professor um dos fatores mais destacados do sistema educativo, com incidência positiva na aprendizagem dos alunos e na qualidade da educação, corroborando que “a qualidade dos professores é o preditor central do rendimento escolar dos alunos” (p. 333); por outro lado, identificam condições limitativas do recrutamento de professores, e que estão na base do seu abandono, tais como mal-estar docente, baixos salários, perda de prestígio, autonomia limitada, mudança de comportamento dos alunos nas salas de aula.

Os autores concluem, por isso, que, apesar da existência de diferenças nos programas de formação de professores, “os dilemas no recrutamento de professores são fundamentalmente semelhantes na sua natureza,” (p. 333) registando-se medidas de política educativa, na grande maioria dos países, para promover a profissão docente, tornando-a num percurso mais atrativo, mesmo

sabendo-se que muitos dos fatores que contribuem para o desgaste dessa profissão não são facilmente alterados. Colocar os professores no topo das preocupações dos profissionais internacionais é a forma que os autores reclamam para que exista uma resposta específica e ampla, no pressuposto de que os “desafios globais na formação de professores requerem colaboração internacional” (p. 333).

Na inexistência de uma estratégia homogênea, porque a realidade da formação de professores está associada a fatores de ordem cultural, social e econômica, não podendo ser excluídas nem as diferenças do envolvimento das instituições de ensino superior, nem a forma de intervir de cada Estado quando assume se responsabiliza ou não pela formação, sobretudo quando prevalecem interesses de mercado – naquilo a que Zeichner (2013, p. 99) chama “a mercantilização da formação de professores” – a análise de casos nacionais poderá constituir um ponto arqui-médico para a sustentabilidade de políticas educativas orientadas para a reconfiguração da formação de professores e, conseqüentemente, da valorização da docência.

Um dos casos mais citados internacionalmente é o da Finlândia, cujo sucesso tem sido estudado quer pelos resultados escolares, quer pela formação dos docentes, quer ainda pelo prestígio social dos professores, verificando-se que este país nórdico não tem os mesmos problemas de desgaste de professores que se verificam a nível mundial. Daí que, no dizer de Sahlberg (2015), seja, provavelmente, o sistema de formação de professores mais competitivo e academicamente mais desafiante do mundo, tendo os professores finlandeses grande autonomia profissional e acesso a um desenvolvimento profissional orientado ao longo das suas carreiras. Trata-se, com efeito, de uma formação baseada na universidade, no desenvolvimento profissional contínuo e numa reiterada política de atração dos jovens mais talentosos, empenhados e motivados para o ensino, para além de um bom ambiente de trabalho nas escolas. De um modo mais concreto, “os candidatos bem-sucedidos à formação de professores devem também possuir pontuações elevadas,

perpetivas positivas, excelentes capacidades interpessoais e compromisso de trabalho (p. 37).

Um dado fulcral da Finlândia é que “a formação de professores é uma parte importante e reconhecida do ensino superior” (p. 58), revelando ter uma estratégia bem simples no recrutamento de professores: identificar aqueles que são chamados a ensinar e que mostram interesse pela profissão, ao contrário daqueles que apenas procuram um emprego, formar bem os professores numa rede estruturada de programas em universidades e valorizar, o ensino e os professores, incluindo a sua valorização pessoal, social e financeira (WILLIAMS; HILL-JACKSON; CALDWELL; CRAIG, 2022).

Apesar da visão que é trazida por Zeichner (2013) sobre as políticas de formação de professores nesse país, o exemplo dos Estados Unidos pode ser visto pelo modo como tem sido promovida a profissão docente, revelando vários estudos (WILLIAMS; HILL-JACKSON; CALDWELL; CRAIG, 2022) que prevalece uma relação positiva entre remunerações mais elevadas e redução da probabilidade de os professores abandonarem a profissão. Dai a existência de sistemas bem diversos de compensação, especialmente nas escolas mais problemáticas, sempre na base da promoção do mérito e na resiliência.

Mesmo persistindo um sistema desigual – pautado pela síndrome escolar baseada na impossibilidade de conjugar pressupostos de um sistema mais justo e equitativo com pressupostos de individualização (LABAREE, 2012) – e uma formação de professores considerada como semi-profissão (ZEICHNER, 2013), a solução, diz este autor, “é redesenhar e fortalecer o sistema e não o abandonar,” (p. 39), restabelecendo-se o prestígio da formação de professores no quadro de um capitalismo competitivo, como analisa Labaree (2017) num texto sobre a contradição do sistema universitário norte-americano.

Num artigo que descreve a formação de professores em sistemas educativos de diferentes países (Austrália, Canadá, Finlândia, Singapura e Estados Unidos) Darling-Hammond (2017)

analisa, de modo comparativo, políticas e práticas sobre a eficácia dos professores na agenda da política de educação, tornando possível uma visão mais alargada dos problemas existentes e mostrando como as ideias funcionam na prática:

Destaco, em primeiro lugar, a forma como estes países pensam sobre a política e a prática da formação de professores. Em seguida, descrevo as suas práticas nas áreas de recrutamento, preparação, indução, formação de professores, desenvolvimento profissional e melhoria coletiva da prática. Por último, descrevo os desafios e obstáculos que inevitavelmente se desenvolvem como políticas e práticas de mudança são criadas instituições.” (p. 292).

Dos exemplos mencionados, Darling-Hammond (2017) destaca práticas promissoras para a melhoria da aprendizagem e da formação de professores, nomeadamente recrutamento de professores para programas de alta qualidade e competitivos, condições financeiras favoráveis a uma formação de professores de qualidade, relação teoria-prática, práticas apoiadas nas escolas (denominadas escolas de formação ou escolas de desenvolvimento profissional), desenvolvimento de *standards* de formação, criação de sistemas de avaliação de desempenho docente, programas de indução, planeamento de trabalho colaborativo, redução de horário de ensino para professores principiantes, organização de seminários de partilha de ideias, aprendizagem profissional por pares, tanto nas escolas como nas universidades, investigação e boas práticas, lideranças holísticas e participativas.

Nos desafios que a autora menciona, ainda não se observa o desenvolvimento sistémico de programas de forma sistemática, pelo que muitas iniciativas são implementadas de forma fragmentada. Contudo, existe uma compreensão mais profunda sobre possíveis estratégias relacionadas com uma clara teoria da mudança, apesar de existirem muitas e diferentes estradas para os mesmos fins.

Deste modo, os estudos comparativos são apenas estradas a percorrer, sabendo-se que a valorização docente é diferentemente percecionada tanto na globalidade dos sistemas educativos, quanto

nas políticas nacionais. Nessa estrada globalizada (CONRAD, 2019, p. 131), “o local não tem de ser não tem de ser necessariamente global,” resultando a formação de professores também de dinâmicas próprias e afirmativas, no quadro de uma ação idenitária no amplo sistema da transglobalidade (PACHECO; MAIA, 2021).

Teoria curricular de formação de professores

Se a formação de professores resulta de um texto político, de matriz cada vez mais transnacional, ditada pelas políticas de partilha de conhecimento (STEINER-KHAMSI, 2012), o seu currículo é também de natureza política, mas com uma legitimação académica – a que não tem sido alheia uma organização curricular orientada para a performatividade, relacionada com políticas educativas de mercado (LESSARD; CARPENTIER, 2016) – e com uma legitimação institucional escolar, em que se manifestam as suas regras gramaticais (TYACK; CUBAN, 1995).

No quadro das teorias curriculares (PACHECO, 2014; PINAR, 2006; SILVA, 2000), poder-se-ia dizer que a formação de professores, quer nas instituições de ensino superior, quer nas escolas, abarca não só uma acentuada complexidade teórico-conceptual, mas também uma pluralidade de práticas, não sendo possível destringir uma determinada teoria curricular, apenas marcadores discursivos de várias teorias, por exemplo, teoria do racionalismo académico, teoria de instrução, teoria crítica ou pós-crítica (PACHECO, 2014).

Assim, e tendo por base programas de formação de professores específicos, a teoria curricular subjacente depende de muitas variáveis, com mais propensão para uma teoria curricular de instrução (TYLER, 1949), para uma teoria de ensino normativa (BRUNER, 1999) ou mesmo para uma teoria curricular de mercado (PACHECO, 2018). No entanto, sendo a teoria uma lente crítica de análise, há lugar, ao longo das últimas décadas, para perspetivas bastante diferentes sobre a formação de professores, integrando abordagens humanistas, reflexivas, pós-estruturalistas, pós-

críticas, de entre outras. Como fator de análise crítica, a teoria permite o distanciamento de uma *racionalidade estrita* ou de um *mundo administrado*, como refere Horkheimer (2006), não se justificando, “de forma alguma, uma teoria pragmática do conhecimento” que seja conforme a verdades extrínsecas, isto é, a padrões de desempenho ou àquilo que agora e aqui funciona, no dizer de Pestre (2013).

Na sua multiplicidade de abordagens, a teoria conjuga-se em ideias que representam modos de olhar para os problemas sociais, reconhecendo-se que “o conhecimento tem sempre uma validade limitada” (Horkheimer, 2006, p. 140), já que “abrange tanto a real vontade e atuação histórica quanto a experiência e compreensão.” (p. 153). A teoria como crítica é, para Foucault (2015, p. 35), “o movimento pelo qual o sujeito se outorga o direito de interrogar a verdade sobre os seus efeitos de poder e o poder sobre os seus discursos de verdade.”

Deste modo, interrogar a formação de professores é tarefa de uma teoria curricular orientada para a compreensão e para a análise crítica dos lugares comuns focados por Schwab (1983) – conhecimento, contexto, aluno e professor – entendidos na complexidade das suas abordagens, na medida em que educar é a arte mais nobre da ação humana.

No que diz respeito ao professor, e assim neste texto não são analisados os outros lugares comuns, é inquestionável a sua participação deliberada na construção do currículo, se bem que a formalidade da prescrição seja um fator de limitação da sua autonomia, como aluno-futuro-professor numa instituição de ensino superior ou como professor numa escola. A autonomia docente através de práticas curriculares críticas é sustentada por Moreira (2013, p. 70) do seguinte modo:

O argumento central que aqui defendido é que o desenvolvimento de práticas curriculares que reflatam análise, crítica, adaptação e mesmo superação de políticas oficiais precisa apoiar-se na revalorização e no fortalecimento do profissionalismo docente, em vez de na cultura da *performatividade*.

Se a formação de professores não se limita a um ritual de normas curriculares, geralmente divididas por teoria, na legitimação acadêmica, e prática, na legitimação institucional escolar, uma teoria curricular deliberada incluirá um modelo de análise da profissionalidade docente no percurso de aprender sobre o que é ser professor (ESTRELA, 2018; MORGADO, 2016; ESTEVES, 2008; DAY, 2001), já que:

é nessa continuidade que a formação docente é moldada por diversas lógicas profissionais, suficientemente explicáveis pelas noções de tempo e espaço, para além dos propósitos e valores, tornadas visíveis pelos quadros teóricos dominantes, por exemplo, sociológicos, filosóficos, psicológicos e históricos. (PACHECO, 2013, p. 57).

Não existindo uma única abordagem de formação, nem tão-pouco pressupostos teórico-práticos definitivos, a aprendizagem profissional de um professor constrói-se na complexidade do que é ser professor e dos saberes que são mobilizados, obrigatoriamente articulados e ligados à teoria e à prática educacionais.

Assim, uma teoria curricular deliberada de formação de professores tem como pressupostos quer a aprendizagem profissional docente centrada no conhecimento, ou de saberes que não são hierarquizáveis, mas que constituem um *corpus* teórico profissional (TARDIF; 2002; SHULMAN, 1987), quer a aprendizagem profissional centrada na reflexividade, com destaque para uma epistemologia da prática que valorize a racionalidade reflexiva, cuja ação tem de ocorrer no plano do discurso e no plano da prática, na medida em que não se pode aceitar que o simples ato de refletir seja condição suficiente na Formação; quer, por último, a aprendizagem profissional centrada no trabalho pedagógico, ou seja, entender o desenvolvimento profissional como forma que promove a conscientização, a emancipação e autonomia do professor (FREIRE, 2006), na interseção das esferas social e pessoal (PINAR, 2006).

Identificar-se-á, ainda, mais um pressuposto quando se analisa criticamente a aprendizagem profissional docente centrada nos

resultados. Não sendo possível fechar os olhos face à realidade, e sabendo-se do impacto das políticas de *accountability* e responsabilização nas escolas e nas salas de aula, há uma racionalidade técnica que persiste na formação de professores, seguindo uma orientação performativa ou produtivista baseada nos resultados escolares dos alunos e na consolidação de uma formação focada no domínio de competências ligadas ao saber-fazer profissional, a que Young (2010) chama especialização conetiva, isto é, a valorização do conhecimento prático e a aprendizagem de competências nucleares, com destaque para as competências de raciocínio pragmático, para as competências relacionais e para as competências de resolução de problemas. Trata-se, com efeito, de uma formação de cariz técnico que conduz à funcionarização do professor, bem como à sua burocratização, passando, cada vez mais pela utilização das tecnologias digitais, incluindo a *on-linização* do trabalho docente como forma de controle.

Tecnologia e subjetividade docente

Os contributos apresentados para a enunciação uma teoria curricular de formação de professores centrada na aprendizagem profissional docente, destacando o professor como lugar-comum do currículo, não podem ser dissociados das experiências individuais e coletivas, nas quais é forjada a subjetividade docente, ou seja, a subjetivação pela qual um professor se revela na sua ação pedagógica de cuidar de si e dos outros, no dizer de Foucault (2011, 2013). Embora a figura do Mestre seja tutelar, Foucault analisa de forma crítica a dependência do aprendente num contexto de controle escolar, realçando o despertar para a realidade de si, pois “o cuidar de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência.” (FOUCAULT, 2011, p. 9), convertendo-se numa “atitude para consigo, para com os outros, para com o mundo.” (p. 11), num pensamento – “o cuidado de si

implica uma certa maneira de estar atento ao que se passa no pensamento” (p. 12) – ou num reconhecimento: “a necessidade de cuidado de si inscreve-se pois, não somente no interior do projeto político, como no interior do *déficit* pedagógico.” (p. 35).

O ocupar-se consigo mesmo significa que o professor deve ser valorizado pela subjetividade, pela irredutibilidade do eu, já que é um “sujeito de ações, de comportamento, de relações, de atitudes,” (p. 53), e cuja ação formativa o transforma num Mestre, pois “é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo,” (p. 55), assumindo-se como “mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito.” (p. 117), não no contexto “de *educare*, mas de *educere*, estender a mão, fazer sair, conduzir para fora.” (p. 121).

Ainda no pensamento de Foucault (2013), o cuidar de si, e o cuidar dos outros, é um elemento fulcral daquilo a que chama experiência, na qual se articulam o conhecimento, o poder e a subjetivação, respetivamente, um *corpus* de saberes, tecnologias de governamentalidade e modos de ser sujeito. Presentemente, a subjetividade é amplamente explorada, significando, porém, uma visão diferente da perspectiva que é desenvolvida por Foucault. Personalização (ou mesmo individualização) não significa nem mais atenção ao cuidar de si, na relação pedagógica de uma aprendizagem profissional docente, nem mais uma atitude crítica.

Na chamada era digital, as análises conceptuais de Williamson (2017) e Selwyn (2019), de entre outros, configuram o que poderá ser a governação digital da educação e que tipo de aprendizagem (incluindo a aprendizagem profissional docente) se verificará, num contexto em que as tecnologias digitais são os pilares da construção de um novo referencial pedagógico (OECD, 2018), com incidência na teoria curricular de formação de professores.

Tal contexto faz parte da nova ordem arquitetada pela civilização dos dados, ou seja, pela ciência dos dados e pela análise de dados na sua relação direta com os algoritmos e com as ideologias da conectividade, da digitalização e da dataficação (COULDRY; MEJIAS, 2019). O mundo personalizado de aprender abre-se a cada profissional como possibilidade de estudo e de

aprendizagem a partir de um apoio adaptado ao seu contexto, mas em função de modelos e de percursos parametrizados pela eficiência e pelo neotenicíssimo.

Nesde caso, será de perguntar: O que um professor tem de aprender é ou não reduzido a uma atividade meramente técnica, reprogramável a cada instante, para que os melhores resultados possam ser alcançados em função de capacidades individuais determinadas por modelos de preditctibilidade?

Qualquer resposta a esta questão leva-nos a um dos aspetos mais críticos da era digital, analisada por Zuboff (2019) através do poder instrumentarista. Trata-se da aprendizagem analítica, que revela todo o poder dos algoritmos, sobre a qual Williamson (2017, p. 108) diz que “será talvez a mais proeminente aplicação da ciência de dados para a aprendizagem personalizada”, na pedagogia da ciência dos dados, cujo referencial rompe com os *standards* e se baseia na modelação de comportamentos, no quadro de uma ciência de dados em larga escala e de um novo conhecimento. É o velho desejo de uma escola sem professores, no reconhecimento da evolução do algoritmo mestre (DOMINGOS, 2017).

A governação digital da educação, e da formação de professores, é, deste modo, alimentada pelas ideias de personalização e de adaptação, por um lado, e por ideias que enfatizam a produtividade, a quantificação e a calculabilidade, por outro. A subjetividade é anulada pelo percurso individual, respondendo a formação de professores mais à resolução de problemas marcadamente técnicos do que a situações de contexto, em que o aprender, tanto do professor como do aluno, expressa uma *conversação complexa* (PINAR, 2006). Por conseguinte, a enunciação de uma teoria curricular de formação de professores valorizará, decerto, o reconhecimento do papel positivo das tecnologias digitais nas práticas de aprendizagem profissional críticas, reflexivas, deliberadas, ainda que os seus pressupostos de um imaginário sociotécnico não sejam a solução adequada.

Tendo presente “A era do capitalismo da vigilância: A disputa por um futuro humano na nova fronteira do poder” (ZUBOFF, 2019),

bem como ideias de Pinar (2019), coloco três questões sobre a aprendizagem profissional docente na era digital: A aprendizagem digital – personalizada, preditiva e dividida em percursos individualizados – tornará mais eficaz o professor na promoção do sucesso educativo dos alunos? Que novo conhecimento está relacionado com a aprendizagem digital docente? Que novo poder está na base da aprendizagem digital docente?

Palavras finais

Este texto representa um instigante desafio, incluído num projeto de pesquisa que inclui discussões intercruzadas de especialistas, com perspetivas diferentes e inovadoras para a formação de professores.

Os estudos comparativos são apenas estradas a percorrer, sabendo-se que a valorização docente é diferentemente percecionada tanto na globalidade dos sistemas educativos, quanto nas políticas nacionais, servindo os estudos de referências para reflexões conjuntas devidamente contextualizadas e analisadas à luz de uma teoria curricular deliberada, de incidência crítica, para a formação de professores que tem como pressuposto a discussão da aprendizagem profissional docente, as tecnologias digitais, com novas formas de aprender e com a legitimação de um poder instrumentarista, e a subjetividade, ligada a um conhecimento compreensivo e não a um conhecimento calculista, pois a autonomia do professor também conta.

Em suma, os pontos desenvolvidos ao longo do texto referem a centralidade do professor, num contexto de problemas globais da profissão docente, a teoria curricular deliberada de formação de professores e a relação entre tecnologia e subjetividade docente. Mais do que ideias finais, o texto é um percurso de trabalho a desenvolver, exigindo uma revisão de estudos, bem como uma análise crítica da era digital, sobretudo no modo como transforma as pessoas em dados e torna a aprendizagem num poder instrumentarista e num conhecimento calculista.

Referências

- BRUNER, Jerome. **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.
- CONRAD, Sebastian. **O que é a história global?** Lisboa: Edições 70, 2019.
- COULDRY, Nick., & MEJIAS, Ulises. **The costs of connection**. How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Sanford, Stanford University Press, 2019.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 291-309. Doi: 10.1080/02619768.2017.1315399
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DOMINGOS, Pedro. **A revolução do algoritmo mestre**. Lisboa: Manuscrito, 2017.
- ESTEVES, Manuela. Professores: profissionalidade(s) a desenvolver. IN: MORGADO; LUNARDI, J.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Org.), **Currículo, internacionalização e cosmopolitismo**. Desafios contemporâneos Santo Tirso: De Facto, 2015, p. 321-332.
- ESTRELA, Maria Teresa. Realidades e perspetivas da formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 27-48, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica?** Seguido de a Cultura de si. Lisboa: Texto & Grafia, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** (44ª ed.). São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LABAREE, David F. **A perfect mess: The unlikely ascendancy of American Higher Education.** Chicago. The University Chicago Press, 2017.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anyléne. **Políticas educativas.** A aplicação na prática. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

MOREIRA, Antonio F. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares do Brasil. IN: OLIVEIRA, M. R.; PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo, didática e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2013, p. 69-96.

MORGADO, José Carlos. O papel do professor no desenvolvimento do currículo: conformidade ou mudança? IN: Pryjma. M. F.; OLIVEIRA, O. S. (Org.), **O desenvolvimento profissional em questão.** Curitiba: Editora UTFPR, 2016, p. 47-62

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. OECD. **The future of education and skills, Education, 2030.** Paris: OECD, 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **TALIS 2018 results.** Teachers and school leaders as lifelong learners. Vol. 1. OECD Publishing, 2018.

PACHECO, José A. (2018). Para uma teoria curricular de mercado. IN: PACHECO, J. A.; ROLDÃO, M. C.; ESTRELA, M. T. (Org.), **Estudos de currículo** Porto: Porto Editora, 2018, p. 57-88.

PACHECO, José A. *Educação, conhecimento, currículo.* Porto: Porto Editora, 2014.

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

PACHECO, José A. The “new normal” in education. **Prospects**, n. 51, p. 3-14. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09521-x>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PACHECO, José A.; MAIA, Ila B. Transglobalidade, cosmopolitismo e inovação como linguagens da escola em tempo de crise. **Revista Indagações em Educação**, v. 1., n. 1, 2021. Disponível em <https://publicacoes.unifalmg.edu.br/revistas/index>.

php/indagacoesemeducao/article/download/1615/1208/. Acesso em: 12 jun. 2021.

PESTRE, Dominique. **Science, technologie et société**. La politique des saviors aujourd'hui. Paris; Foundation Calouste Gulbenkian, 2013.

PINAR, William. **O que é a teoria curricular?** Porto: Porto Editora, 2006.

PINAR, William Frederick. **Moving images of eternity: George Grant's critique of time, teaching, and technology (education)**. Ottawa: The University of Ottawa, 2019.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change (2nd ed.)**. New York: Teachers College Press, 2015.

SCHWAB, Joseph J. The practical: a language for curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, v,45, n. 5, p. 591-621, 2013. Doi: 10.1080/00220272.2013.809152

SCHWAB, Joseph, J. The practical 4: Something for curriculum professors to do. **Curriculum Inquiry**, v. 13, n. 3, p. 239–265, 1983.

SELWYN, N. **Should robots replace teachers?** Cambridge: Polity Press. 2019.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching, **Educational Research**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1987.

SILVA, Tomás T. **Teorias do currículo**. Porto: Porto Editora, 2000.

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

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

TYACK, David; CUBAN, Larry. **Tinkering toward utopia**. A century of public school reform. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

TYLER, Ralph (1949). **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

WILLIAMS, John A.; HILL-JACKSON, Valerie; CALDWELL, Cassidy; CRAIG, Cheryl J. Teacher recruitment and retention: local

strategies, global inspiration. **Journal of Teacher Education**, v. 77, n.4, p. 333-337, 2022.

WILLIAMSON, Ben. *Big data in education. The digital future of learning, policy and practice*. Los Angeles, CA: Sage, 2017.

YOUNG, Michel. **Conhecimento e currículo**. Porto: Porto Editora, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**. Como e por que afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZUBOFF, Shoshana. **The age of surveillance capitalism. The fight for a human future at the new frontier of power**. New York, NY: Public Affairs, 2019.