

## Formação da “consciência crítica” dos professores com vista ao envolvimento dos alunos na aprendizagem<sup>1</sup>

Maria Helena Damião, Maria Augusta Nascimento,  
Dulce Marques da Silva

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS 20), Portugal  
hdamiao@fpce.uc.pt

### RESUMO

Um dos reptos mais sérios que se colocam à preparação dos professores é a ampliação da sua ‘consciência crítica’. Esta capacidade tende a ser entendida como uma estrutura de pensamento que permite eleger posições escrutinadas e ações autónomas. Entre outros intentos, tal estrutura tornará os professores capazes de potenciarem o envolvimento dos alunos na escola com vista à sua aprendizagem. Neste quadro heurístico, foi criado e tem sido implementado, no âmbito da formação inicial, o módulo “Desenvolvimento da consciência crítica”, cujo foco é a análise de ideias ou concepções que integram a atual “narrativa da educação” reportadas a esse envolvimento. Em contexto de trabalho individual e grupal que inclui três fases – explicitação, argumentação e comunicação – é possível observar a ampliação da abordagem reflexiva e argumentativa dos estudantes. Interessa no futuro perceber se e como este dado positivo é transposto para o quotidiano profissional.

**Palavras-chave:** Consciência crítica. Concepções de educação. Formação inicial docente.

### ABSTRACT

One of the most serious challenges facing teachers’ preparation is the expansion of their ‘critical awareness’. This ability tends to be understood as a structure of thought that allows choosing scrutinized positions and autonomous actions. Among other purposes, such a structure will enable teachers to enhance the involvement of students in the school with a view to their learning. In this heuristic framework, within the scope of initial training, the module “Development of critical awareness” was conceived and implemented, whose focus is the analysis of ideas or conceptions that integrate the current “narrative of education” related to this involvement. In the context of individual and group work that includes three phases – explanation, argumentation and communication – it is possible to observe the expansion of the students’

---

1 Trabalho enquadrado no projeto/rede *O currículo escolar na contemporaneidade: das orientações/recomendações internacionais à legitimação nacional e local - identificação e discussão das suas bases*, em curso no Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (CEIS20).

reflexive and argumentative approach. In the future, it will be interesting to understand if and how this positive data is transposed to the professional daily life.

**Keywords:** Critical consciousness. Education concepts. Initial teacher training.

## 1. INTRODUÇÃO

Os professores estão sujeitos a um certo tipo de persuasão externa que, nas suas diversas e engenhosas formas, visa orientar (ou direcionar) o modo como pensam e agem num quadro de mudança ou transformação da educação escolar, que se quer profunda (ou radical). O fenómeno, não sendo novo, diversificou-se, intensificou-se e refinou-se nos últimos anos, sendo que, na sua dinâmica, robustece os ditames económico-financeiros e tecnológicos, encontra legitimação política e consegue reconhecimento social.

Em moldes muito próprios, tem sido elaborada uma “narrativa” que veicula o projeto, de dimensão que se quer global, para a “Educação do século XXI” ou “Educação do futuro”, o qual, tocando as mais diversas dimensões do ensino, não deixa de fora o envolvimento das crianças e jovens na aprendizagem, com vista ao sucesso académico e pessoal, que deverá acarretar o “bem-estar” individual e coletivo.

Há que questionar se uma tal persuasão interferirá no modo como os referidos profissionais encaram as ideias que, nessa narrativa, lhes são apresentadas como guias de trabalho.

Entre os autores que têm colocado e ponderado esta questão, escolhemos William Hare (v.g. Hare, 2007, 2009), que, recuperando a contribuição de outros filósofos, interessados, como ele, na “vigilância intelectual”, responde de modo afirmativo. Explica que os professores sem “abertura da mente” (*open-mindedness*) tenderão para o conformismo, assumindo como suas ideias que circulam sem contestação. Acresce que darão um exemplo de conformismo aos seus alunos, reproduzindo o que Karl Popper designou por “senso-comum acrítico”.

Assim sendo, Hare defende ser preciso incentivá-los a resistir às tentativas de controlo do raciocínio, ajudando-os a evitarem o mais possível os perigos do dogmatismo e do doutrinamento. A sua proposta é levá-los a examinar ideias, o que implica a ponderação dos argumentos que as apoiam e as contestam; o escrutínio da credibilidade das fontes apresentadas para tanto; e a organização de posições defensáveis.

Porém, e reportando-se à realidade inglesa e norte-americana, não deixa de mostrar algum ceticismo, pois uma tal abordagem vê-se afastada da formação de professores que é proporcionada nas universidades, lugar que deveria privilegiá-la. Face à importância de se apoiarem os alunos no seu percurso de aprendizagem, conduzindo-os a uma certa categoria de sucesso, esta formação tem sido centrada na aquisição de competências docentes uniformes, apresentadas como eficazes a esse nível, levando a bom termo a mudança ou transformação pretendida para a escolaridade.

Para se perceber melhor esta afirmação, devemos precisar que se trata de uma mudança preparada, recomendada e sustentada por organizações supranacionais com influência política, entre as quais sobressaem a Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) e a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). No respeitante, em concreto, ao ensino, os discursos de ambas, muito aproximados em tempos mais recentes (v.g. OECD, 2022; UNESCO, 2021), não podem deixar de tocar a incoerência: se, por um lado, atribuem relevância e centralidade ao professor, como co-construtor do “futuro que queremos” (v.g. OECD, 2018) por outro lado, o mesmo é descrito como um agente entre vários capazes de auxiliar os alunos nesse percurso, sendo destes o verdadeiro protagonismo.

Vê-se em causa o que Maria Teresa Estrela (1999, p. 14) designou por alteração da “especificidade do exercício da docência”, para a tornar compatível com a alteração, mais ampla,

dos sistemas educativos públicos. Isto numa progressiva submissão à vontade neoliberal e por esta alinhada (Ball, 2014), que empurra o ensino para um registo tecnicista e utilitarista (Portilho & Brojato, 2021), com as correspondentes implicações na aprendizagem. Não obstante, declara-se a relevância do professor, no respeitante, sobretudo, ao suporte emocional e apoio instrucional que pode prestar aos alunos, sublinhando-se a inovação que deve pautar a sua ação (v.g., OECD, 2021).

Transposta esta visão do ensino para a formação de professores, e compatibilizada com ela, coloca-se o enfoque no treino de que estes profissionais precisam para executarem tarefas concretas, que se prevê constituírem o cerne da docência e que se inscrevem nos ditames de escolarização das novas gerações, fixados no campo incerto e desafiante do trabalho. Dito de outro modo, a formação está pensada para que os professores “se adaptem às lógicas institucionais e às exigências de uma situação educativa capturada pelas leis do mercado” (Gaete, 2015, p. 1). Trata-se de lógicas definidas a partir de um conceito uniformizado de “boas práticas” que, seguindo Michael Young, impõem que os candidatos à docência sejam “formados quase como tecnólogos da educação, preparados para oferecer conjuntos de instruções” (Young, 2014, citado em Galian & Louzano, 2014, p. 1116), esperando-se que se tornem aplicadores acríticos, em vez de sujeitos conscientes da sua tarefa educativa.

Ora, é função das instituições de formação e dos seus formadores contribuírem para “desnaturalizar” essas lógicas, desafiando os formandos “a analisar o quotidiano a partir de uma nova perspetiva” e fazer “uma releitura crítica da realidade”, sustentada no conhecimento e no diálogo (Gaete & Castro, 2012, p. 317), convidando-os, enfim, a “gerar novas possibilidades de pensamento e ação”, num quadro de reflexão capaz de conduzir a uma “teorização individual”, desenvolvida a partir da razão última do seu trabalho: “porquê e para quê ensino?” (Gaete, 2015, pp. 11-13).

Partindo deste pressuposto, criámos um módulo de formação inicial cujo fim é levar os futuros professores a deterem-se em sedutoras ideias preparadas e difundidas por organizações, como as que acima referimos, potenciadoras da mudança ou transformação que, por via da educação, querem impor à sociedade e ao mundo, em função da forma como os delinearam. E, em alternativa, ponderarem ideias acerca de como, através da educação, a sociedade e o mundo poderão ser, em função de princípios educativos estimáveis.

## **2. UM MÓDULO DE FORMAÇÃO INICIAL**

O citado módulo centra-se, pois, no desenvolvimento da capacidade que pode designar-se por ‘consciência crítica’. Voltando a Karl Popper (1992), explicamos que se trata de uma estrutura de pensamento capaz de sustentar a discussão de ideias e de práticas delas derivadas, conduzindo a posições escrutinadas. Espera-se que essas posições possam orientar a ação autónoma e responsável, que é marca da profissionalidade docente (Estrela, 2015). É preciso notar que tal capacidade terá de ser ancorada, em primeira instância, nas finalidades imputadas à educação escolar, decorrentes do seu ideal de aperfeiçoamento humano. Ideal qual, na Modernidade, foi claramente enunciado por Kant (1803/2012), sendo recordado pela generalidade dos filósofos que lhe dedicam atenção (v.g. Boavida, 2009; Maia, 2013).

No delineamento do módulo a que nos referimos, atendemos também, como não poderia deixar de ser, ao que se encontra determinado para a formação inicial de professores em Portugal. Nos documentos normativo-legais que se constituem como referencial nessa matéria, e que contam com uma década de existência<sup>2</sup>, veem-se integradas recomendações das antes mencionadas organizações, incluindo elementos configuradores, como a articulação entre as

<sup>2</sup> Trata-se, sobretudo, do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) e do Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

componentes científica e pedagógico-didática e as dimensões teórica e prática, guiadas por princípios de flexibilidade, participação e inovação, capazes de consolidar, naqueles que não de ser professores, uma atitude reflexiva que regule o desempenho na realidade educativa (Seixas et al., 2012).

É nesse quadro que as instituições de ensino superior têm organizado os seus cursos, em função das atribuições formativas que lhes são próprias. Às universidades é confiada a formação de professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na seguinte estrutura: em cursos de Licenciatura faz-se a preparação científica/disciplinar de base; em cursos de Mestrado faz-se a preparação pedagógica e didática, seguida da prática de ensino supervisionada. Trata-se de um modelo de tipo compartimentado bi-tápico (Formosinho Simões, 1987) que admite variações, consoante as instituições e os cursos que lhes são afetos.

A Universidade de Coimbra – contexto em que nos situamos – não é exceção, pelo que nos Mestrados em Ensino – nos quais participamos na qualidade de formadoras – prevalece, no primeiro ano, a teoria, lecionada por professores de diversas faculdades e departamentos, e, no segundo ano, a prática, orientada por professores de escolas cooperantes, mantendo-se, contudo, uma ligação à universidade. Os cursos de Mestrado em Ensino funcionam por área disciplinar, estando a componente pedagógica – ou, como designada na lei, “Área educacional geral” –, atribuída à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, enquanto as componentes didáticas e de prática de ensino supervisionada são da responsabilidade das faculdades que asseguram as licenciaturas de base, no caso, a Faculdade de Letras, e a Faculdade de Ciências e Tecnologia. Assim, a primeira instituição, ao reunir, no mesmo espaço e tempo, estudantes das diversas áreas disciplinares, com diversos quadros de leitura, encontra-se numa posição privilegiada para potenciar a capacidade referida e na qual nos centramos.

Neste enquadramento académico, escolhemos como objeto de trabalho a nomeada ‘narrativa da educação do futuro’, que toca a subversão a que acima aludimos: afigurando-se linear, plausível, consensual e, portanto, dispensando a crítica, o seu estudo conduz, no entanto, a ambiguidades preocupantes, que justificam, precisamente, uma abertura à crítica (v.g., Palma & Damião, 2018; Damião, 2019; Silva & Fernandes, 2019).

Percebendo que os estudantes, futuros professores, tendem a fazer da referida narrativa uma leitura condescendente e superficial, retendo a “visão tecnificada e coisificada” do ensino (Gaete & Castro, 2012, p. 309) que a mesma veicula, temos procurado que cheguem a uma outra, tão exigente e aprofundada quanto possível, como forma de orientar o seu pensamento e a ação docente (Yinger, 1986).

Essa outra leitura, que implica discernimento e trabalho paciente, pauta-se por quatro requisitos: não dispensa conhecimento especializado, pelo contrário, sustenta-se nele; não se enforma em opiniões espontâneas, requer averiguação atenta; não pode ser dada como fechada, enquadra-se no registo analítico; não pode ficar num campo de indecisão, requer uma decisão, ainda que encarada como potencialmente provisória. Para nos explicarmos melhor, voltamos a Popper (1992): trata-se de uma leitura que assenta no critério de refutabilidade, mantém independência face a qualquer poder, e não é equiparável à apreciação pessoal ou ao consenso grupal.

O percurso requerido – por regra, demorado – poderá afastar dogmas enraizados em favor de posições que podem ser confirmadas ou infirmadas (Popper, 1992; D’Allonnes, 2020). Por isso mesmo, precisa de manter um lugar privilegiado no ensino superior (Dias Sobrinho, 2015, 2019), não sendo dispensável na formação de professores, onde é preciso, como dissemos, evitar a “mera conformidade técnica” (Portilho & Brojato, 2021, p. 16).

Desta maneira, no contexto universitário em que nos situamos, criámos o módulo antes indicado – “Desenvolvimento da consciência crítica” –, integrado num programa mais vasto de

investigação-intervenção<sup>3</sup> e destinado ao primeiro ano dos cursos de Mestrado em Ensino, a partir da ‘área educacional geral’. Pugnamos por preparar as discussões em torno da “mudança” na educação, nas quais, por certo, os jovens professores participarão quando passarem para o contexto escolar. O sentido, operacionalização e implicações dessa mudança precisam, na verdade, de ser escrutinados por aqueles que as irão implementar, sempre por referência ao conhecimento disponível e às circunstâncias a que se destinam.

Nesta linha, o exercício a realizar incide, como indicámos, na narrativa de mudança ou transformação da educação, mais precisamente em ideias que a compõem. Devemos notar que, sendo a sua proveniência supra e transnacional, ela tem sido integrada na redação de documentos oficiais e officiosos portugueses e difundida na sociedade, pelo que não será estranha aos estudantes, que dela vão formando juízos ingénuos. Pretende-se, agora, que passem para um registo profissional, formando juízos informados.

Considerando que as preocupações dos estudantes em causa se concentram substancialmente na aprendizagem dos que serão os seus futuros alunos, e que essa é, de facto, uma prioridade formativa, temos dado destaque às ideias que remetem para o envolvimento na aprendizagem e como, a partir, daí ele pode ser didatizado.

Estando prevista uma organização pedagógica que mobiliza trabalho em grupo, trabalho individual e apoio tutorial, os exercícios propostos foram estruturados em três fases – explicitação, argumentação e comunicação –, que passamos a expor nos seus traços mais gerais.

A explicitação, concretizada em grande grupo, consiste na exploração, através de leitura e questionamento direto, de um breve texto proveniente da tutela ou com a sua participação, que apresenta a mudança em curso. Usando técnicas básicas de análise de conteúdo, cada estudante identifica cinco ideias de educação; segue-se o mapeamento da recolha coletiva, obtendo-se, assim, uma visão ampla das que integram a narrativa. Selecionando apenas uma ideia, de entre as que inicialmente identificou, cada estudante, explica, por escrito, a interpretação que dela faz, a posição que a mesma lhe suscita e como a justifica.

A argumentação, concretizada de modo individual e em pequeno grupo com apoio tutorial, consiste no retorno, por parte de cada estudante, à ideia escolhida, discutindo-a sob diversos pontos de vista, mas, agora, apoiando-se em bibliografia de relevo. Em resultado, deve decidir se mantém ou modifica a interpretação, a posição e a justificação que inicialmente explicitou. Deve, ainda, considerar eventuais implicações de ordem prática que daquela podem advir. São, em geral, vários os ensaios que esta fase requer, para construção e reconstrução do raciocínio seguido até chegar a uma linha que seja segura, coerente e compreensível, que registará num texto de opinião.

A comunicação, concretizada de modo individual em contexto de pequeno grupo, consiste na apresentação, sob a forma escrita e oral, do resultado da fase anterior, numa simulada reunião de docentes com intentos de co-formação. Para preparar a sua apresentação, cada estudante usa o texto antes redigido como base do seu discurso. Exigindo-se aqui cuidado na articulação da informação para que seja transmitida de forma clara, recorre-se a um plano próximo do microensino (Nascimento, 1999), que inclui ensaio e aperfeiçoamento de cada prestação até se conseguir a forma pretendida. As diversas contribuições que têm lugar no grupo podem levar, ainda, a alterações no texto que dará conta final do raciocínio alcançado.

Em termos de instrumentos, para monitorizar o trabalho individual e coletivo, e para registar as prestações escritas e orais dos estudantes, usam-se, nas três fases, grelhas e formas textuais com diversos graus de estruturação. Para registar o processo, as formadoras usam o “diário de bordo”.

3 Referimo-nos ao “Programa de Simulação Pedagógica em Educação e Ensino” acolhido na Universidade de Coimbra, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e no Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) (<https://sites.google.com/view/progsimulacaopedagogica/página-inicial>).

Dada a quantidade de estudantes envolvidos e a importância da autogestão, foi produzido um roteiro de formação, permitindo reduzir o número e a duração dos momentos tutoriais individuais ou em grupo, que ficam destinados, sobretudo, a fazer o ponto da situação e proporcionar orientações de prosseguimento.

Sendo o exercício formativo que descrevemos de grande exigência e complexidade – pois requer ponderação e interrogação, exploração e aprofundamento, clarificação e comunicação –, os dados, recolhidos em contínuo, constituem um suporte crucial para os estudantes, no seu percurso em cada fase e na transição de uma fase para a outra. Também têm sido essenciais no aperfeiçoamento do próprio exercício, nomeadamente no que respeita à otimização do tempo de formação por referência ao número alargado de estudantes.

Recorrendo a processos de observação direta, apoiados nos instrumentos que indicámos, procedemos, ainda, à recolha de dados sobre: 1) a dinâmica do próprio exercício, o que tem conduzindo ao seu aperfeiçoamento; 2) a evolução de cada estudante e do grupo, por referência à função docente onde, a breve trecho, se integrarão.

### 3. SÍNTESE

Os dados que recolhemos indicam uma tendência de modificação da perspetiva dos estudantes, da primeira para a terceira fase, o que se traduz na ampliação da “consciência crítica” face às ideias exploradas, ainda que ela assuma, como é compreensível, expressões diferenciadas. A forma como essa perspetiva é comunicada também tende a modificar-se, no sentido de uma melhor exposição e clarificação, tanto em termos escritos como orais.

Não podemos, todavia, extrapolar este resultado, que temos por positivo, para outras ideias que ficam fora do campo de exploração, e muito menos o podemos extrapolar para a prática docente situada na escola e no sistema de ensino, onde interferem variáveis distintas das que ocorrem no contexto académico. Surge-nos aqui um duplo desafio formativo para ponderar no futuro, pois o sentido último dos exercícios é contribuir para a consolidação de um pensamento argumentativo que permita ao profissional abordar a ampla realidade educativa.

Não podemos, igualmente, deixar de fazer menção a dificuldades que temos notado, reiteradas na laboração dos estudantes: isolar ideias de educação nos textos que firmam a narrativa; encontrar nelas pontos críticos; alinhar o debate que as mesmas requerem segundo a forma solicitada; rever a opinião pessoal face a informação patente na bibliografia; redigir textos e apresentar o seu conteúdo de forma compreensível. De referir, ainda, a não concretização de algumas tarefas previstas ou, mesmo, a desistência do módulo, bem como a fraca qualidade de alguns produtos apresentados.

Estas dificuldades podem ser explicadas por fatores externos, como: a sofisticada persuasão da própria narrativa e a sua naturalização, o que tende a gerar concordância; a prevalência da cultura pós-moderna, que faz sobressair o valor de opiniões pessoais face a posições com valor científico ou filosófico; a falta de competências de composição de textos e de apresentação de uma comunicação. Porém, não são de afastar outras razões como o acompanhamento tutorial muito circunscrito ao ponto da situação e a orientações para prosseguir; os poucos encontros em pequeno grupo para partilha e exploração; o incentivo menos presente do que seria desejável a cada estudante e grupo, em função das suas especificidades e evolução.

Entendemos, em suma, que o envolvimento de formandos e formadoras na dinâmica do pensar *sobre* e do pensar *com*, gerado em presença, precisa de ser revisto no sentido de potenciar a “faculdade de nos afastarmos através do pensamento do que nos rodeia” (D’Allonnes, 2020, p. 69). Trata-se de uma faculdade particularmente relevante na formação de professores, sobre-

tudo na de caráter inicial, como ponto de partida para constituição de uma atitude reflexiva robusta que há de ampliar-se ao longo da carreira. Tendo esta formação lugar na universidade, instituição “ligada à busca da verdade e com apreço pela sabedoria e pelo exercício da racionalidade” (Palma, 2019, p. 8), é justificável e desejável que aí se desnaturalize o que se encontra naturalizado, num espaço mental de crítica.

Ora, em termos de educação escolar, o que se encontra naturalizado deriva da sofisticada narrativa com origem em instâncias supranacionais, cujo propósito é reorientar o rumo daquela. Alegando necessidade e urgência de mudança, de transformação, apresenta-se num articulado conceptual convincente e atraente, que se quer impor pela evidência tácita, escapando ao questionamento. Esta é a antítese do que deve ser a preparação para a docência, pautada, em primeiro plano, pelo inconformismo, pela fundamentação, pelo recurso à racionalidade e à razoabilidade. O seu desígnio será, tendo em conta o que referimos, levar os futuros professores a “desenvolver capacidades que lhes permitam perceber falácias ocultas em posturas objetivas” (Palma, 2019, p. 13), interiorizando uma prática argumentativa de pensamento, que sustenta a sua discussão, chegando a posições escrutinadas, suficientemente fiáveis para orientarem a ação autónoma e responsável.

Em suma, atendendo, à dificuldade de abordar as ideias que cabem no módulo que apresentámos, muito em virtude do esforço cognitivo que a sua “consciência intensificada” envolve, há que ajustar a ação formativa, direcionada e acompanhada (Brady, 2020, p. 69), aos progressos críticos que os formandos vão conseguindo alcançar, até conseguirem um grau de autonomia que lhes permita avançar pelos seus próprios meios. Ainda assim, teremos, nestes condicionamentos, ampliado o espetro da abordagem reflexiva dos estudantes que o concluíram, robustecendo, na medida do possível, a profissionalidade docente em fase de pré-profissão (Nascimento, 2005), com ancoragem em finalidades reconhecidamente educativas.

## REFERÊNCIAS

- Ball, S. (2014). *Educação global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
- Boavida, J. (2009). El deber de educar como condición de libertad. Em J. A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 129-144). Editorial Dykindon.
- Brady, A. M. (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32 (1), 55-72. <https://doi.org/10.14201/teri.21438>
- D’Allonnes, M. R. (2020). *A verdade frágil*. Almedina.
- Damião, M. H. (2019). A que futuro conduz o ‘Currículo do futuro’? Acerca da premência de inovar na educação escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 53 (1), 63-80. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_53-1\\_4](https://doi.org/10.14195/1647-8614_53-1_4)
- Dias Sobrinho, J. (2015). Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20 (3), 581-601. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2322>
- Dias Sobrinho, J. (2019). Universidade em tempos de precarização e incertezas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23 (3), 736-753. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3500>
- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, III (1), 9-30.

- Estrela, M. T. (2015). L'universitarisation de la formation des enseignants. Obstacles et contradictions entre théories et pratiques. In A. P. Caetano, A. Rodrigues & M. Esteves (Orgs.). *As Ciências da Educação na obra de Maria Teresa Estrela* (pp. 459-466). Educa.
- Formosinho Simões, J. (1987). Quatro modelos ideais da formação de professores. *Actas do colóquio As ciências da educação e a formação de professores* (pp. 82-105). Ministério da Educação/Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Gaete, M. & Castro, A. (2012). Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente. *Educación e Pesquisa*, 38 (2), 307-322. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000200003>
- Gaete, M. (2015). Hacia una formación docente con conciencia crítica. Ponencia presentada a las VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. *Narración, Investigación y reflexión sobre las prácticas*. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137518>
- Galian, C. V. A. & Louzano, P. B. J. (2014). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". *Educación e Pesquisa*, 40 (4), 1109-1124. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014400400201>
- Hare, W. (2007). Ideological indoctrination and teacher education. *Journal of Educational Controversy*, 2 (2), Article 5. <https://cedar.wvu.edu/jec/vol2/iss2/5>
- Hare, W. (2009). What open-mindedness requires. *Skeptical Inquirer*, 33 (2), 36-39. <https://skepticalinquirer.org/wp-content/uploads/sites/29/2009/03/p36.pdf>
- Kant, I. (1803/2012). *Sobre a pedagogia*. Edições 70.
- Maia, C. F. (2013). Sustentabilidade educativa: circunstância, ideal e singularidade. In M. Formosinho; J. Boavida & M. H. Damião (Orgs.) *Educación, perspectivas e desafios* (pp. 55-76). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Nascimento, M. A. (1999). Microensino: uma estratégia de formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 49-71.
- Nascimento, M. A. (2005). A construção da identidade profissional na formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), 169-182.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want. Position paper*. OECD Publishing. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD (2020). *Curriculum (re)design. A series of thematic reports from the OECD Education 2030 Project. Overview brochure*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf>
- OECD. (2021). *A deep look into teaching: Findings from the Global Teaching Insights video study. Teaching in Focus*, 37. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/67dd4ed7-en>
- OECD (2022). *Trends shaping education 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- Palma, A. (2019). Caballos de Troya en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.2), 145-162. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/60877>
- Palma, A. & Damião, M. H. (2018). Da 'narrativa' humanista à educação humanista. Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. *Revista Educação e Emancipação*, 11 (2), 11-33. <http://doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p11-33>
- Popper, K. (1992). *Em busca de um mundo melhor*. Fragmentos.

- Portilho, E. M. L. & Brojato, H. C. (2021). Metacognição e ensino superior: o estado do conhecimento de 2016 a 2020. *Linhas Críticas*, 27, e35444. <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35444/29140>
- Seixas, A. M., Bidarra, M. G., Damião, M. H. & Festas, M. I. (2012). A formação inicial de professores nas universidades portuguesas: da reforma dos anos 70 às repercussões do Processo de Bolonha. Em M. A. Melo & I. V. Nascimento (Eds.). *Licenciaturas: Métodos e práticas em diálogo* (pp. 137-150). EDUFMA.
- Silva, M. A. da & Fernandes, E. F. (2019). O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Exitus*, 9 (5), 271-300. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revis-taexitus/article/view/1108>
- UNESCO (2016). *Guia para o desenvolvimento de políticas de docência*. <https://teachertaskforce.org/pt-pt/knowledge-hub/teacher-policy-development-guide-summary>
- UNESCO/International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- Yinger, R. (1986). Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research in interactive teaching. *Teaching & Teacher Education*, 2 (3), 263-282. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X86800075>