



A lógica das competências e a prática reflexiva na formação de professores

The logic of competences and the reflective practice in teacher education

Fernando Ilídio Ferreira

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Neste artigo, argumento que o sentido atribuído à “reflexão”, na área da formação de professores, se tem orientado mais para uma lógica de competências, com inspiração gerencialista e enfoque na empregabilidade individual, do que para as dimensões de análise social e política que podem contribuir para a justiça social e a democratização da sociedade. Nas instituições de ensino superior que formam professores, a prescrição parece predominar sobre a reflexão, desqualificando a conceção de professor como intelectual crítico transformador, cuja reflexividade, individual e coletiva, é indissociável das dimensões política e ética da profissão e da formação docentes.

Palavras-chave: Formação de professores, lógica de competências, prática reflexiva, democratização, justiça social

Abstract

In this paper it is argued that the sense which has been attributed to “reflection” and reflective practice, in the area of teacher education, has been more orientated to a logic of competences, based on a managerial inspiration and focused on the individual employability, than for the dimensions of social and policy analysis which can be able to contribute to social justice and the democratization of society. In the higher education institutions of teacher training, prescriptions seem to overlap reflection, thus disqualifying the conception of intellectual, critical and transformative teachers, whose individual and collective reflexivity is inseparable from the political and ethical dimensions of the teaching profession and training.

Keywords: Teacher training, logic of competences, reflective practice, democratization, social justice

Introdução

A escola e a formação de professores sempre alimentaram grandes debates e paixões, sobretudo em torno do princípio da igualdade de oportunidades, mas também em nome do progresso, do desenvolvimento, da justiça social, dominados por distintas ideologias e marcados por diversas conjunturas históricas, políticas, sociais e económicas. Canário (2000) salienta três períodos diferentes, aos quais correspondem diferentes conceções e expectativa em relação à escola: a escola das incertezas, a escola das promessas e a escola das incertezas. A *escola das certezas* correspondeu à escola da primeira metade do século XX, baseada num modelo

elitista e não assumindo responsabilidades na produção das desigualdades sociais; a *escola das promessas*, associada à ideologia desenvolvimentista que se seguiu à segunda guerra mundial, que operou a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e gerou uma atitude de euforia e otimismo perante as promessas de desenvolvimento, igualdade de oportunidades e mobilidade social; e a *escola das incertezas*, que começou a manifestar-se a partir dos anos 1970 e se tornou mais claramente visível a partir dos anos 1980, face ao falhanço das promessas do período desenvolvimentista e ao surgimento simultâneo de fenómenos como o acréscimo de qualificações e o acréscimo de desigualdade; e o desemprego estrutural de massas e a crescente desvalorização dos diplomas. Esta incerteza foi ampliada com a emergência do neoliberalismo, na década de 1980, e da consequente introdução de políticas de accountability no campo educativo, com uma orientação para a prestação de contas e a obrigação de resultados.

Face ao aumento da incerteza e da complexidade da escola, assim como da formação de professores e dos processos de ensino e aprendizagem, as políticas públicas em educação, agora recorrendo a novos mecanismos, como a avaliação – avaliação das escolas, dos professores, dos alunos, ...), difundiram a ideia de que a incerteza poderia ser controlada através da “certeza” dos números, das estatísticas, de metas e de resultados quantificáveis, na ótica de um Estado que já não se assume como controlador, mas como supervisor e avaliador (Henkel, 1991; Van Haecht, 1998; Broadfoot, 2000). De referir que o surgimento do neoliberalismo, e o clima “anti-Estado” criado na década de 1980, tiveram como consequência não apenas o recuo do Estado perante o mercado, mas uma mudança de forma do Estado e da ação estatal: passou-se de um Estado-educador, que prometia oportunidades iguais para todos, para um “Estado gerencial” (Clarke & Newman, 1997) assumido como garante da obrigação de resultados. É neste contexto que entram em cena organismos e programas internacionais, como o PISA, que passaram fazer essa avaliação, mas visando, essencialmente, a medição, a comparação, a hierarquização e a padronização de políticas, de sistemas e de práticas à escala mundial.

Várias e rápidas transformações ocorreram neste período, desde as políticas educativas à organização da escola, ao currículo, à avaliação e à formação de professores, entre outras. Este trabalho tem como principal objetivo refletir sobre algumas dessas transformações, especificamente em torno de uma tensão entre perspectivas sobre a formação e o trabalho docentes relacionadas com os modelos da qualificação e da competência que discuto neste texto. O artigo termina com uma abordagem crítica dos conceitos de “reflexão” e de “prática reflexiva”, que se tornaram estruturantes na formação de professores, sobretudo a partir dos anos 1980, mas que têm vindo a revelar algumas ambiguidades, sobretudo as que decorrem, por um lado, da tendencial transformação daqueles conceitos em meros *slogans* e, por outro, na sua difusão mais num registo normativo e prescritivo – na lógica das competências individuais – do que num registo crítico e emancipatório.

As lógicas da qualificação e da competência: disparidades e complementaridades

Embora a literatura seja plural na abordagem dos designados modelos da qualificação e da competência, há um relativo consenso em relação ao facto de que o modelo da qualificação, intimamente associado ao diploma, tem vindo a dar lugar ao modelo da competência, em torno do qual gravitam noções como autonomia, responsabilidade, iniciativa, trabalho em equipa, etc., consideradas qualidades eminentemente pessoais necessárias à designada “empregabilidade” do indivíduo. Concomitantemente, a noção de “carreira”, associado às qualificações e ao emprego estável e duradouro, tem vindo a dar lugar às noções de percursos e trajetórias, ocorrendo esta mudança, porém, a par do aumento do desemprego e da precarização do trabalho. Em detrimento da qualificação, passou a valorizar-se a competência, mas num contexto de incerteza em que a posse de um diploma deixou de ser considerada uma condição suficiente para assegurar, de forma linear, a obtenção de um emprego correspondente ao diploma e às expectativas geradas em torno da sua obtenção.

Não se trata de uma mera questão terminológica, pois a tendencial substituição da noção de qualificação pela noção de competência acompanha uma transformação profunda nas esferas do trabalho e da formação. Trata-se de uma tensão que atravessa o campo educativo de uma forma transversal, interessando-nos aqui, particularmente, a abordagem destes modelos no domínio da formação de professores. Apesar de a noção de competência sempre ter existido, ela ganhou bastante relevo a partir das décadas de 1970/80, associada a um sentido racionalista e instrumental próprio do capitalismo, à decadência do modelo taylorista/fordista e à emergência de novas formas de racionalização do trabalho (Cabral-Cardoso, Estêvão, Silva, 2006). A noção de competência aponta, segundo estes autores, para o lugar que o indivíduo ocupa no que concerne à trajetória profissional, de acordo com a sua capacidade de realizar um itinerário profissional que não pode ser planificado à partida, dada a instabilidade das relações de

trabalho. Os contextos de trabalho são encarados como contextos de formação e de aprendizagem, a serem reconhecidos e validados através de sistemas oficiais de acreditação de competências. Portanto, a competência não procura apenas constituir uma resposta técnica à evolução dos sistemas de trabalho, mas também uma nova forma de regulação do trabalho e dos sistemas de formação.

A emergência da lógica das competências deve-se, em grande medida, à ideia de que a qualificação nunca conseguiu resolver o reconhecimento dos saberes adquiridos no âmbito do exercício profissional, por ser vista como um conceito rígido, incapaz de se adaptar às evoluções do sistema de produção e de ter dificuldade na adaptação à emergência do setor terciário, muito diferente do setor secundário das organizações industriais tradicionais (Dubar, 1999). A noção de “competência” – e de competências, no plural – tem sido adotada, sobretudo, pelo discurso gerencialista, no qual imperam as noções de autonomia, iniciativa, responsabilidade, trabalho em equipa, etc., embora mesmo neste discurso a noção surja com um caráter polissêmico e seja utilizada em diferentes contextos e perspectivas. De um modo geral, a lógica das competências inicia o processo de instalação na definição das profissões, na formação contínua, na adaptação e orientação profissionais, procurando constituir a resposta à desadequação constante entre a lógica do emprego e a flexibilidade das organizações de trabalho. Assim, a emergência de um contexto de maior responsabilidade individual, de autonomia e criatividade do indivíduo, associado à gestão da sua própria carreira, no sentido de se manter “empregável” dentro de um mercado de trabalho instável e cada vez mais competitivo (Silva, 2008), veio fazer com que o conceito de qualificação comesse a dar lugar ao conceito de competências como a principal estratégia de promoção da competitividade (Dubar, 1999).

O discurso gerencialista da competência reclama da incapacidade de adaptação da perspectiva da qualificação a um mundo marcado pela incerteza, pela flexibilidade e pela competitividade, defendendo as potencialidades do modelo da competência para a mudança do trabalho e da formação. Numa perspectiva crítica, a literatura chama sobretudo a atenção para as implicações problemáticas do uso da noção de competência e de outras relacionadas, como a empregabilidade. É num contexto de aumento do desemprego que a educação e a formação para a “empregabilidade” têm sido apresentadas como uma espécie de solução mágica para a superação da crise do desemprego estrutural. Face à emergência de uma nova ordem económica e às mudanças da organização do mundo do trabalho, a noção de “empregabilidade” passou a ser difundida como um dever e uma responsabilidade individual, enquanto o desemprego começou a ser visto como um problema do indivíduo, supostamente devido a um défice de competências (Almeida, 2007; Alves, 2009). Como referem Lüdke e Boing (2004) “não é mais a escola ou a empresa que produzem as competências exigidas do indivíduo para enfrentar o mercado de trabalho, mas o próprio indivíduo” (p. 1167); nesse sentido, a empregabilidade consiste em o indivíduo

manter-se em estado de competência e de competitividade no mercado (Lüdke & Boing, 2004).

O modelo da competência – assim como as inerentes noções de “empregabilidade”, de “colaborador”, por exemplo, que passaram a imperar sobre as noções de “emprego” e de “trabalhador” – situa-se num registo de adaptabilidade em detrimento de um registo de transformação social. A dimensão política da noção de competência é frágil e uma das suas consequências é o afastamento dos professores do seu coletivo profissional, na medida em que a “competência” obedece, predominantemente, a uma lógica de responsabilização individualizante orientada para a *performance* e a *excelência*. Stephen Ball (2005) define a performatividade e o gerencialismo como duas das principais tecnologias da reforma educacional e considera que a sua combinação “atinge profundamente a prática de ensino e a alma do professor” (Ball, 2005: 548). Para este autor, o gerencialismo consiste na inserção, no setor público, de uma nova forma de poder que conduz à destruição dos sistemas ético-profissionais existentes nas escolas e à sua substituição por sistemas do tipo empresarial competitivo. E conclui que a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que utiliza julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controlo e de mudança:

“Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética de serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e ramifica-se pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência” (Ball, 2005: 548).

A construção e a publicação de informações, indicadores, rankings e todo um conjunto de programas de comparação de resultados escolares dos alunos, a nível nacional e internacional, como o já mencionado PISA, constituem exemplos de mecanismos de avaliação e controlo, servindo para estimular, julgar, comparar e classificar profissionais em termos de resultados. Porém, como diz Ball (2005, p. 546) “essas tecnologias são definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados” e transformam profundamente a identidade profissional docente. O ensino tende a ser visto sobretudo como um conjunto de competências a serem transmitidas e adquiridas, sendo o professor formado para ser um técnico e não um profissional capaz de reflexão e de julgamento crítico.

Esta discussão não visa estabelecer uma dicotomia, opondo a noção de competência à de qualificação, mas dar conta de uma tensão entre conceitos, modelos e perspectivas que, além das disparidades e complementaridades que os caracterizam, revelam que as noções de qualificação e de competência não são estáticas nem homogêneas no seu significado. Por exemplo, alguns autores advogam que apesar da diminuição da sua carga simbólica o diploma continua a

constituir-se como um elemento determinante para a obtenção de um emprego (Marques, 2006; Alves, 2008). A passagem de uma lógica de organização de trabalho taylorista centrada no posto de trabalho para uma lógica pós-taylorista baseada na situação do trabalho, redefine a qualificação no sentido de se articular com a competência (Marques, 2006). Como sugere Dubar (1998; 1999), a questão não se coloca em termos de passagem da qualificação à competência, mas da coexistência do reconhecimento “individual” das “competências” e da legitimidade “coletiva” das “qualificações”. A relação conflitual entre “qualificação” e “competência” remete para “dois mundos profissionais diferentes definidos ao mesmo tempo por modos “objetivos” de gestão e por relações “subjetivas” no trabalho” (Dubar, 1999: 93). Importa salientar que esta relação não aponta para a definição de um modelo específico de docente, mas para modos de gestão mais focalizados, em certos pontos, no polo da “qualificação” ou no polo da “competência”, dependendo, em grande medida, dos sentidos das políticas e reformas educativas e dos seus efeitos no trabalho e na formação docentes e nas identidades profissionais. Discutiremos estes aspetos na secção seguinte, em torno de um elemento que se tornou estruturante, sobretudo a partir dos anos 1980, no campo da formação e da profissionalidade docentes – a reflexão e, em torno deste, conceitos como prática reflexiva e profissional reflexivo.

Possibilidades e limites da “prática reflexiva” na formação de professores

Tenho vindo a argumentar que o sentido atribuído à “reflexão”, na formação de professores, se tem aproximado, essencialmente, da lógica das competências, de inspiração gerencialista, com uma maior orientação para a empregabilidade do indivíduo do que para a democratização da sociedade. As capacidades pessoais do indivíduo – reflexivo, autónomo, criativo, comunicativo, colaborativo, empreendedor, entre outras – são hoje muito valorizadas nos campos da formação e do trabalho. Por exemplo, como mencionei acima, no mundo do trabalho o indivíduo deixou de ser designado trabalhador e passou a ser considerado colaborador, mas esta mudança tem consequências, pois um colaborador é mais facilmente cooptado para a ordem social e para as normas e os objetivos da empresa, desvalorizando-se, assim, as relações de poder e os interesses conflituais que fazem parte das organizações de trabalho.

No caso específico da noção de reflexão, é importante recordar que a crescente proliferação das políticas neoliberais na década de 1980 ocorre em simultâneo com a publicação do célebre livro “O profissional reflexivo”, de Donald Schon, em 1983 (Schon, 1983). Alguns autores consideram até que a centralidade da prática reflexiva na formação docente está relacionada com os objetivos das reformas neoliberais e neoconservadoras de exercerem um controlo maior e mais sutil sobre os professores, de modo a que os propósitos da educação pública pudessem ser mais diretamente vinculados à preparação de trabalhadores para a economia global (Smyth, 1992). Por isso, é necessário retomar as perspectivas de autores como

Giroux (1977), que defendem, na linha de uma pedagogia crítica, a necessidade de os professores se assumirem (e serem reconhecidos) como intelectuais transformadores.

Ainda que a ideia de prática reflexiva já existisse em obras de autores como John Dewey, no início do século XX, e, mais recentemente, Paulo Freire e Jurgen Habermas, na década de 1970, não há dúvida quanto à influência que o pensamento de Donald Shon sobre o profissional reflexivo tem tido na formação docente, estimulando a produção de vasta literatura sobre o tema, em todo o mundo. Passados mais de trinta anos, constata-se um grande consenso, a nível internacional, em torno do conceito de prática reflexiva na formação de professores. Por um lado, a corrente internacional da “prática reflexiva” contribuiu para a passagem de uma concepção da formação docente como mera aplicação de um conhecimento teórico e técnico, para uma concepção da formação como espaço de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional, a partir de uma “epistemologia da prática” (Shon, 1983). Por outro lado, como salienta Zeichner (2008), a “prática reflexiva” foi-se transformando num *slogan*. Mesmo quando é utilizada como um veículo para o desenvolvimento real dos professores, a “reflexão” é vista como um fim em si mesmo, desconectada de questões mais amplas sobre a educação em sociedades democráticas. Por isso, este autor problematiza o conceito em torno de algumas questões fundamentais: a formação docente reflexiva significou um desenvolvimento real dos professores no período longo em que esta perspectiva se tornou dominante? Contribuiu para diminuir as lacunas na qualidade da educação de estudantes de diferentes perfis étnicos, raciais e sociais? Houve correspondência entre concepções de formação docente reflexiva, na literatura especializada, e as realidades materiais de trabalho dos professores? E conclui:

“Infelizmente, na minha visão, a maior parte do discurso sobre a ‘reflexão’ na formação docente hoje, mesmo depois de todas as críticas, falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores” (Zeichner, 2008: 548).

Zeichner argumenta que a “reflexão” não tem assumido a sua dimensão inevitavelmente política, de luta por justiça social, quando esse propósito constitui uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas. Embora as ações educativas dos professores, nas escolas, não possam resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, elas podem, no entanto, contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes, incluindo no interior das próprias escolas. Nesse sentido, Zeichner defende que os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio das suas ações quotidianas estando pelo menos conscientes do que está acontecendo à sua volta (Zeichner, 2008). Face ao avanço de uma ideologia do consenso, que tende para a resignação e o fatalismo (Ferreira, 2005), é necessário promover um

“paradigma da controvérsia” (Correia, 2001) que constitui um “paradigma alternativo, que define também os contornos paradigmáticos da postura ética e política de uma cientificidade atenta ao agir comunicacional” e, como tal, não se constrói “em torno de uma epistemologia da observação, seja ela uma epistemologia do olhar distante e neutral ou a de um olhar próximo e implicado, mas antes em torno de uma epistemologia da escuta” (Correia, 2001:33).

Rejeitando a concepção liberal que coloca sobre os indivíduos todas as responsabilidades, é necessário que a sociologia da educação trabalhe em busca de um novo modelo de democratização (Derouet, 2010). As pistas enunciadas por este autor dão como exemplo o trabalho conduzido por Ivor Goodson, no Reino Unido, entrevistando docentes que vivenciaram a passagem das reformas democratizantes dos anos de 1970 à reorganização liberal do governo Thatcher e à implementação da Terceira Via, nas décadas seguintes. As primeiras conclusões desse estudo mostram o fosso que tem vindo a ser cavado entre as orientações impulsionadas na cúpula do Estado e o sentido da ação para os atores situados na base. Para Goodson (cit. in Derouet, 2010), o facto de não existir resistência organizada por parte dos professores não significa que as reformas estejam a passar no quotidiano, pois numa atmosfera geral de perda de referências, o quotidiano é feito de limitação de riscos e de evitação de conflitos. Como sintetiza este autor, o processo de educação não pode ser pensado somente dentro dos universos da razão e da justiça formalmente definidos; é igualmente essencial a “competência social” enquanto capacidade para discernir em cada contexto e situação a referência pertinente, tanto em termos de razão e de justiça como em termos éticos, morais, afetivos e emocionais. Essa competência social pode constituir uma condição essencial para que as escolas e os professores não sucumbam às pressões do gerencialismo e da performatividade e, pelo contrário, contribuam para a humanização e a democratização das escolas, assim como para o trabalho e a formação docentes.

A prática reflexiva e as instituições de formação de professores

Sendo a formação de professores realizada em instituições de ensino superior, concluo este artigo discutindo o papel das mesmas em relação à prática reflexiva e à concepção do professor como profissional reflexivo. A Universidade é frequentemente vista e criticada pelo seu fechamento à sociedade. Está ainda muito enraizada uma ideia de universidade como lugar privilegiado de produção e disseminação de conhecimento, mas sendo este considerado muito “teórico”, distante e desfasado da realidade do mundo da “prática”. Apesar das significativas mudanças que têm ocorrido na instituição universitária, e especialmente nas instituições de formação de professores, persiste a ideia de que ocorreu alguma abertura ao “exterior”, mas de modo unidirecional, num sentido mais descendente do que interdependente. Com efeito, como referi em trabalhos anteriores (Ferreira, 2008) existe uma

incoerência entre as características hierárquicas, competitivas e individualistas da cultura acadêmica e o discurso produzido pela universidade sobre a formação de professores, advogando o trabalho em equipa, a colaboração e a colegialidade docentes. Em resultado de programas de formação em que participam na universidade, os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados que, ao invés de contribuir para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de ocultação das mesmas. A prescrição toma o lugar da reflexão que é suposto a formação de professores promover. Por outro lado, no que concerne à investigação, os académicos concentram os seus estudos principalmente nas políticas, nas práticas e nos contextos organizacionais e profissionais dos outros níveis de ensino, mantendo ausente a análise e a reflexão críticas sobre as suas próprias práticas e sobre a cultura académica e universitária.

Além de outros aspetos, a transformação da formação de professores implica uma mudança de atitude por parte das próprias instituições de ensino superior, dos académicos e investigadores, na forma como se relacionam e apoiam os professores e as escolas. Como disse no início deste artigo, a escola e a formação de professores têm estado no cerne de grandes debates e paixões, em termos políticos e científicos, sendo consideradas vetores decisivos das reformas educativas. Todavia, a maior parte dos processos de inovação e reforma das últimas décadas, claramente desde a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, foram da iniciativa central e desenvolveram-se numa lógica estreita de tutela, concebendo o papel da administração fundamentalmente como um processo de ensinar as escolas e os professores a serem inovadores e criativos (Canário, 2002). Este autor defende, porém, que a maior exigência que se coloca às entidades que pretendem realizar um “apoio externo crítico às escolas” é a adoção de uma atitude de grande humildade de modo a poder aprender com elas. Não se trata, portanto, de ensinar as escolas e os professores a serem reflexivos, criativos e inovadoras, mas de realizar com eles um processo de aprendizagem a partir do que pensam, sentem e produzem, sendo para isso necessário, antes de mais, aprender a escutá-los.

Referências

- Almeida, A. J. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Sísifo*, n. 2, pp. 51-58.
- Alves, N. (2008). *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: Educa.
- Alves, N. (2009). Por que está a escola incumbida de promover a inclusão e a empregabilidade? In R. Canário e S. Rummert (org.), *Mundos do trabalho e aprendizagem* (45-59). Lisboa: Educa.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 35, nº 126, 539-564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, 43-55.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. & Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior-perspetivas dos empregadores e diplomados*. Braga: TecMinho. Universidade do Minho.
- Canário, R. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, Vol. 9, nº 1, 125-134.
- Canário, R. (2002). Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. In R. Canário e I. Santos (org.), *Educação, inovação e local* (13-23). Setúbal: ICE.
- Clarke, J. & Newman, J. (1997). *The managerial state. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. Londres: Sage
- Correia, J. A. (2001) A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 15, 19-43.
- Derouet, J.-L. (2010). Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). *Educ. Soc.*, Vol. 31, nº 112, 1001-1027.
- Dubar, C. (1999). A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, Vol. 19, nº 64, 87-103. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000300004>
- Ferreira, F. I. (2005). *O local em Educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 13, nº 38, 239-251. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000200004>
- Ferreira, F. I. (2011). A Universidade e a formação continuada dos professores no contexto das reformas educativas contemporâneas. In A. I. Calderón, S. R. M. Santos & D. F. Sarmento (orgs.), *Extensão Universitária: uma questão em aberto* (105-123). São Paulo: Xamã
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Henkel, M. (1991). The new evaluative state. *Public Administration*, nº 69, 121-136.
- Lüdke, M. e Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, Vol. 25, nº 89, 1159-1180.
- Marques, A. P. (2006). *Entre o diploma e o emprego: A inserção profissional de jovens engenheiros*. Porto: Afrontamento.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nova Iorque: Basic Books.
- Silva, P. (2008). *Competências transversais dos licenciados e sua integração no mercado de trabalho*. Dissertação de mestrado. Braga. Universidade do Minho.
- Smyth, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflexion. *American Educational Research Journal*, Vol. 29, nº 2, 267-300. <https://doi.org/10.3102/00028312029002268>

- Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? *Éducation et Sociétés*, nº 1, 21-46.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Vol. 29, nº 103, 535-554.