

“BOLONHA”
ENQUANTO
MODELO FORMATIVO
HEGEMONICAMENTE
ESTRUTURADO
PARA A
FABRICAÇÃO DE
PROFESSORES:

a profissionalidade docente entre o
movimento tecnocrata europeísta e
o estatismo reterritorializado

Henrique Pereira Ramalho

Escola Superior de Educação de Viseu - Portugal

hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

O presente artigo debruça-se sobre a influência do “Processo de Bolonha” nos sistemas de formação de educadores e professores do ensino básico, inscrevendo-o, por um lado, numa narrativa tecnocrata da profissionalidade docente de matriz europeísta, particularmente interessada em limitar e precisar as competências docentes enquanto regularidades coletivas hegemónicas. Por outro lado, discutimos o sentido e as fronteiras daquela profissionalidade, consolidada por processos de definição e efetivação (“fabricação”) da identidade profissional dos docentes associados à lógica da conformidade face ao padrão de desenvolvimento económico e social instituído, correspondendo a uma “vigilância” e a uma restrição ideológica e funcionalista das fronteiras da sua profissionalidade.

Palavras-chave

Bolonha; Espaço europeu; Profissionalidade docente

Abstract

This article focuses on the influence of the “Bologna Process” in the training systems of educators and primary teachers, signing it, one hand, in a technocratic narrative of professional teaching of europeanist matrix, particularly interested in limit and define teaching skills while hegemonic collectives regularities. On the other hand, we discussed the meaning and boundaries of that professionalism, consolidated by definition and execution processes (manufacturing) of the professional identity of teachers associated with the logic of compliance in front of the economic and social standard of development established, corresponding to an “oversight” and an ideological and functionalist restriction of borders of their professionalism.

Keywords

Bologna; European area; Teaching professionalism

Résumé

Cet article se concentre sur l’influence du “Processus de Bologne” au niveau des systèmes de formation des éducateurs et professeurs de l’enseignement primaire, intégrant, tout d’abord, le professionnalisme enseignant d’empreinte européiste d’un point de vue technocrate, particulièrement intéressée à limiter et établir les compétences des enseignants entant que normes collectives dominantes. En second lieu, nous avons examiné le sens et les limitations que ce professionnalisme, cimenté par des processus de définition et d’élaboration de l’identité professionnelle des enseignants relative à la conception de conformisme par rapport au modèle de développement socio-économique instauré, qui correspond à une “précaution” et une restriction idéologique et fonctionnaliste des frontières de son professionnalisme.

Mots-clés

Bologne; Espace européen; Professionnalisme enseignant

Resumen

Este artículo se centra en la influencia del “Proceso de Boloña” en los sistemas de formación de educadores de la primera infancia e maestros de la primaria, la introduce, de un lado, en una narración tecnocrática de la profesionalidad docente de una matriz europeísta, particularmente interesados en limitar y prescribir las destrezas de enseñanza mientras regularidades colectivas hegemónicas. Además, se discute la orientación y las fronteras de la profesionalidad, consolidada por los procesos de definición y ejecución (de producción) de la identidad profesional de los maestros asociados a la lógica de la conformidad con el modelo de desarrollo económico y social establecido, que corresponde a una “vigilancia” y una restricción ideológica y funcionalista de las fronteras de su profesionalidad.

Palabras claves

Boloña; El espacio europeo; La profesionalidad docente

Introdução

No essencial, discutimos neste texto algumas especificidades associadas à formação e consolidação da profissionalidade docente na esteira do “Processo de Bolonha”, mantendo as nossas preocupações na perspetivação dos parâmetros e indicadores que vão ditando as orientações dessa profissionalidade. Articuladamente, e num registo mais pormenorizado da nossa análise, damos atenção à influência do processo de normalização europeia da formação de profissionais da educação básica, chamando a atenção para a referencialização dessa profissionalidade e consequente profissionalismo¹, precisamente, sob a influência de disposições normativas, políticas e, até, ideológicas, que caracterizam o “Paradigma de Bolonha”².

A isto dirá respeito uma narrativa da profissionalidade docente inscrita na linha de “Bolonha” que, por um lado, emerge como parte integrante de uma estratégia de aumento da competitividade do espaço europeu e, por outro, decorrente de um “mandato externo” de convergência de competências profissionais ao nível da educação básica. Em conformidade, a profissionalidade docente, dentro dos seus aspetos mais normativos e prescritores decorrentes dos mandatos nacionais, claramente condicionados pelo sentido da “profissionalidade” docente instituída por “Bolonha”, atenderá a aspetos mais regulamentares e interpretativos, racionalizados *a priori*, do significado instrumental de *estar* na profissão docente (cfr. Afonso, 1998, p. 68, 69). Articuladamente, fazemos evoluir a estrutura do nosso texto para considerações que perspetivam o “Paradigma de Bolonha” como metodologia de intervenção política e ideológica na formação docente, denunciando, já de forma ilatória, uma certa instrumentalização daquela profissionalidade para um incremento substancial de processos de regulamentação do ingresso, acesso e exercício da profissão docente, emergindo como uma das “áreas centrais da regulação dos sistemas educativos” (Neto-Mendes, 2004, p. 26) à escala europeia.

O presente texto tem, portanto, como principal objetivo debater criticamente a logicidade europeísta e os sentidos operacionais e ideológicos da profissionalidade docente e da consequente construção *retocada* da identidade profissional dos docentes instaurada pelo “vulto ideológico” de “Bolonha”.

1. A profissionalidade docente inscrita na tecnocracia europeísta

Incontornavelmente, a nova abordagem paradigmática da formação de professores e educadores inscrita na “Hegemonia de Bolonha” enquadra-se na definição e prescrição de referentes, mais ou menos pormenorizados, das situações de trabalho docente, tendendo para a sua padronização e standardização europeias, por meio do sistema de transferências de créditos curriculares, sob o signo internacionalmente consensual dos ECTS (cfr. art.º 4.º e art.º 5.º do capítulo II, do Decreto Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro)³. Tal processo de normalização e regulação da profissionalidade docente corresponde a um sistema de explicação e prescrição de perfis e de competências profissionais a serem incorporados e consolidados pelos professores e educadores⁴.

Aquele carácter compreensivo e prescritivo da profissionalidade docente tende a surgir sob a forma de necessidades de desenvolvimento de competências e aptidões e da adaptabilidade profissionais, sob o desígnio das “motivações das reciclagens” (Figari, 1996, p. 46, 73) profissionalizantes, com referência a cargos, funções, tarefas e, portanto, competências pouco contingentes, mas mais precisas e limitadas ao pressuposto de se apresentarem como regularidades coletivas de matriz europeísta, que tendem a formalizar e uniformizar a natureza e o conteúdo funcional da profissão docente. Neste caso, emerge o arquétipo da “profissionalização” dos docentes enquanto via uniforme de um segundo ciclo de formação profissionalizante submetido ao padrão da qualificação individual, coletiva e, de algum modo, tácita, sintetizando-se essa submissão no pressuposto inquestionável de que os processos formais de qualificação conduzem a uma profissionalização mais efetiva dos docentes (Ramalho, 2001, p. 125).

Congruentemente, a narrativa da profissionalidade docente pronunciada no “Paradigma de Bolonha” alinha-se com alguns pressupostos do paradigma tecnológico da educação (Bertrand & Valois, 1994), designadamente

com o facto de que interessa muito mais “o que” se faz e o “como” se faz, e menos o “porquê”. Tal pressuposto transforma-se num importante axioma da necessidade da transformação social, da educação e da própria profissão docente segundo uma ideologia de profissionalidade docente “burocraticamente hegemônica e internacionalmente consensualizada” como tal. Este tipo de incremento da profissão sintetiza-se pelas novas escalas atribuídas aos critérios da eficiência e da eficácia profissionais recuperados do velho modelo estruturalista da divisão técnica do trabalho, seguindo a via da (re)segmentação dos processos de formação de professores alinhados com prescrições com sede em organismos internacionais, sob o signo da afetação mais eficiente de professores e educadores, que deverá ter em conta, por exemplo, o critério gerencialista da redução de custos na educação. Neste caso, prevê-se uma redistribuição e reafetação destes profissionais a par da introdução nos sistemas educativos de “paradocentes” que se apresentam com estatuto profissional inferior e com remunerações mais baixas⁵. Assim observada, a profissionalidade docente pode ser laconizada e eufemizada por uma espécie de “contrato administrativo da profissão docente” estabelecido entre os estados membros, que obriga ao desenvolvimento de uma profissionalidade docente denunciadora de um interesse evidente pelo domínio tecnológico das competências profissionais do tipo instrumental por parte dos educadores e professores (cfr. preâmbulo do Decreto Lei n.º 107/2008, de 25 de junho).

Num claro exercício de “retaylorização” da formação de professores e educadores, percebe-se que progride uma abordagem que reforça uma racionalização da profissionalidade docente que coloca as tarefas de conceção educativa e pedagógica nas mãos de tecnoburocratas, que especificam a maneira precisa de como os docentes devem exercer a sua profissão, em que as instituições de formação de educadores e professores do ensino básico surgem como meros arquétipos de reprodução e aplicação do modelo de formação instituído, sem que lhes seja dada uma oportunidade mais substancial de, no quadro da sua autonomia institucional, adotar, de forma flexível e adaptativa, as principais prerrogativas do “Processo de Bolonha”. Algo que, em boa memória, tende a restituir as principais premissas do taylorismo e do fordismo⁶ aos processos de formação e profissionalização dos docentes - leia-se, alternativamente, “fabricação de identidades” (Lawn, 2001) -, em que se faz notar, com alguma incidência tecnocrata, o retorno da profissionalidade docente concebida em função da consolidação de relações sociais capitalistas (Hoyle, 1995; Popkewitz, 1997), em que é assumida uma dinâmica de profissionalização docente

segundo a inoculação de um conhecimento profissional orientado para a resolução tácita, mas profundamente comprometida, de problemas sociais e económicos (cfr. Parsons, 1968; Goode, 1969)⁷. Neste caso, o termo “competência” constitui o epicentro daquela profissionalidade tipicamente funcionalista, a que não é alheia uma certa instrumentalização dessa mesma profissionalidade docente na perspetiva da ideologia de “governo conjunto” (Ball, 2001) de tendência federalista, em que essa profissionalidade tende a difundir-se como um modelo globalmente estruturado e consensualizado de formação de educadores e professores.

Ainda a propósito, referimo-nos a um paradigma de formação do corpo docente que introduz, estratégica e ideologicamente, um conjunto de alterações no processo de produção da identidade profissional claramente manobradas pelos centros de decisão burocráticos de matriz central (nacional e europeia). E isto não ocorre apenas pela inoculação de uma retórica discursiva legitimadora, transmutando-se num elaborado processo normativo de controlo que radica na construção de subidentidades múltiplas de cariz oficial que sugere, ao mesmo tempo, um típico efeito de vigilância burocrática dos limites dessas subidentidades profissionais. Consequentemente, os professores e educadores, não sendo parte ativa no processo de definição e de institucionalização daquelas novas identidades profissionais, surgem suficientemente distanciados da sua conceção, emergindo como atores invisíveis no que concerne à descrição dos respetivos sistemas educativos de que fazem parte. Trata-se, portanto de uma nova identidade profissional pluralizada de diferentes atributos, funções e tarefas, cujo discurso ideológico procura construir e explicar a sua própria essência instrumental e utilitarista (cfr. Mill, 1976).

2. As fronteiras da “profissionalidade” docente instituída por “Bolonha”

Apesar de termos avançado com os argumentos da uniformização e impessoalização da profissionalidade docente, com vista a um profissionalismo hegemónico e consensualizado pelo sistema de transferência de créditos – se bem que, como já o afirmámos, pluralizado em diferentes funções e tarefas –, incorre-se num aspeto que não deixa de ser paradoxal, já que, por um lado, pressupõe a utilização eficiente de procedimentos profissionais standardizados dos professores e educadores (Ozga, 2000); por outro, e segundo uma lógica de diferenciação individual, a mesma profissionalidade acaba por inserir os docentes na perspetiva da “deriva tecnicista” (Hadji, 1994, p. 115), de tendência para a “diferenciação performativa” e para uma certa “flexibilização do seu profissionalismo” (Ramalho, 2007), embora sujeita a processos hegemónicos de regulação que se podem mostrar difusos entre si: i) a heterorregulação estatal – decorrente de um mandato europeu – realizada em nome da europeização da empregabilidade docente; ii) a heterorregulação pelo mercado, promovida em nome da diversificação, competitividade e consequente liberalização da empregabilidade docente; iii) a autorregulação, suscitada pelo desejo efémero de constituição de uma ordem profissional para os docentes (Neto-Mendes, 1996, 2004). Não obstante, a base daquela profissionalidade são processos burocráticos, técnicos e instrumentais de desempenho de competências específicas e especializadas, baseados em conhecimentos científicos e racionais preordenados, denunciando o “interesse técnico perspetivado na lógica do ‘saber fazer’” (Pacheco & Flores, 1999, p. 22) submetido à regulação periférica de latitude organizacional, curricular e pedagógica, com base naquilo que optamos por designar “estatismo desterritorializado” e “reterritorializado” em função das premissas dogmáticas de “Bolonha”⁸. Da mesma

forma, a profissionalidade docente é encarada como prerrogativa de uma racionalidade inspirada em teorias tecnológicas de base científica que, em si, consolidam um corpo de regras e de normas que a reduzem ao apanágio do saber técnico apriorístico e dogmático, segundo uma formação profissional de base epistémica comum, hegemónica, inculta e consensual do espaço europeu, sem que se respeite os aspetos históricos e culturais dos processos nacionais de profissionalização da classe docente. Congruentemente, os professores e educadores são tipificados, como já antes havia sido, como atores racionais, cuja profissionalidade é fundada na cognição ou no conhecimento técnico, pedagógico e científico que encerra um repertório de competências e de desempenhos pensados em função daquele conhecimento (Schön, 1992, 1998; Altet, 2001; Boterf, 2004, 2005). Esta perspetiva de profissionalidade mantém a profissão docente no jugo do paradigma científico e tecnológico da educação e do ensino de espectro europeísta desnacionalizado e, ao mesmo tempo, hegemonicamente consensualizado a partir de um “novíssimo” centro burocrático sediado no aparelho governativo europeu.

Consequentemente, define-se um tipo de profissional (docente) que deverá apresentar um padrão de eficiência com potencial para promover e fornecer um determinado produto/serviço (Ribbins, 1990) perfeitamente racionalizado *a priori* e orientado para o pensamento único, devotado muito mais à ação e menos à reflexão, suportado por um discurso mais do tipo tecnicista e, claramente, de tendência apolítica. Desta forma, a profissionalidade docente parece estar submetida a uma espécie de “jurisprudência profissional” com um claro enquadramento num modelo de competências mínimas, que toma a ação do docente como uma espécie de “serviço ao domicílio”, com um efeito reproduzidor das competências profissionais normalizadas e prescritas pelos centros de decisão, com especial atenção ao nível de eficácia com que o profissional entrega o “pacote pedagógico”. Por outro lado, alude-se a uma profissionalidade docente que seja pensada nos termos em que a grande meta de “Bolonha” é formar professores profissionais suficientemente “descontaminados” das influências academicistas das instituições de ensino superior, simetrizando-se, ao mesmo tempo, com um claro ataque aos debates académicos e às teorias daí decorrentes, precisamente, de forma a evitar a intrusão ingerente da autonomia científica e pedagógica daquelas instituições no quadro da construção da profissionalidade docente. António Cachapuz (2010, p. 9), a propósito, alega que a perda da

autonomia institucional das instituições de formação superior “começa com a burocracia a nível supranacional e com a confusão entre cooperação (de sentido horizontal) com coordenação (de sentido vertical e supranacional)”.

Em certa medida, a profissionalidade docente apresenta-se num espectro de construção social da profissão que denuncia as contingências de uma contenda política e ideológica em que os “vencedores” esperam arrecadar elevados graus de compensação do tipo económico, social e cultural (Freidson, 1986). Também por isso os processos de fabricação e efetivação da identidade profissional dos docentes passam a estar associados à lógica da conformidade face ao padrão de desenvolvimento económico e social instituído e ao modelo de produtividade que lhe é inerente, correspondendo a uma “vigilância” e a uma restrição das fronteiras da profissionalidade docente (Lawn, 2001)⁹. Algo que chama a atenção para a expectativa social, política e ideologicamente construída, das funções docentes decorrentes da emergência de novos (ou velhos) problemas sociais e económicos, sugerindo-se a reconfiguração da profissionalidade docente com base na necessidade de recentrar a especificidade da profissão muito próximo de um serviço de expectativa económica, social e produtivista, na linha do “problem-solver” (Mesquita, 2013, p. 23)¹⁰. A isto corresponde, entre outros aspetos, a institucionalização dos “imperativos práticos e ideológicos da gestão” (*Id.*, *Ibid.*, p. 119), que contribuem para a *reburocratização* das condições e dos requisitos de recrutamento e seleção de pessoal docente, muito particularmente, em sede de habilitação profissional para a docência¹¹.

A seguir analisaremos em que termos aqueles imperativos ideológicos da gestão de recursos humanos educativos concretizam uma metodologia de antecipação racional do que, à luz do vulto de “Bolonha”, deve representar a formação e o exercício da profissão docente.

3. A conceção ideológica e funcionalista da formação docente “Bolonha”

Ocorre que a narrativa da profissionalidade inscrita no “Processo de Bolonha” exara a profissão docente num esforço crescente para “reburocratizar”, padronizar, controlar e regular o exercício profissional no sentido mais radical da configuração de um “profissionalismo burocrático” ou do “profissional burocratizado”, sustentado pela lógica do “modelo administrativo hipercentralizado” e sujeito às prescrições economicistas aventadas por uma espécie de “governo conjunto” (Ball, 2001) ao nível europeu.

A mesma lógica de “governo conjunto” tende a instituir uma política de profissionalidade docente do tipo integracionista e hegemónico, resultando este tipo de ênfase no desenvolvimento de um corpo de políticas de formação e de desempenho comuns, devidamente articulado em relatórios governamentais (cfr. preâmbulo do Decreto Lei n.º 107/2008, de 25 de junho).

Se, por um lado, aquela profissionalidade promove uma certificação mais ou menos permanente, o carácter credencial do consequente profissionalismo começa a surgir algo provisional (cfr. Popkewitz, 1997), em que “O movimento de certificação para o credenciamento estende o controlo através dos verdadeiros processos usados para gerar textos, assim como para exigir concordância com a forma e o conteúdo dos próprios textos” (*Id.*, *Ibid.*, p. 205).

Propiciamente, o texto ou a linguagem da regulamentação europeísta da profissionalidade docente emerge como meio de controlo, segundo uma lógica de “instrução pública” comprometida com uma determinada leitura de definição dos interesses sociais (comuns) da Europa, associados ao exercício da profissão docente, sendo que o carácter reformista da sociedade europeia passa, também, pela “reinstrução” da classe docente, segundo uma linha ideológica de seleção e recrutamento de pessoas que deverão tornar-se “no-

vos” professores e educadores para “escolas reestruturadas” (Lawn, 2001, p. 121), seja na sua configuração organizacional e pedagógica, seja na sua missão social e económica. Congruentemente, aquela tendência reformista emerge como uma resposta estrutural e gerencialista particularmente adaptada às exigências sociais da crise económica e social (Sainsaulieu, 1993, p. 5) ou, pelo menos, para dar conta de uma certa ingerência dos recursos humanos educativos, designadamente dos docentes, exigindo-se uma gestão previsional da carreira docente e das respetivas competências associadas. Desta forma, o “Paradigma de Bolonha”, em certa medida, anuncia o encerramento ou, pelo menos, um relativo fechamento do debate político sobre os princípios educativos em geral, e sobre a formação de professores, em particular, em que as diretrizes oficiais são inscritas numa estratégia mais ampla de desenvolvimento económico, e que tende a associar a formação docente ao desenvolvimento económico baseado no conhecimento, na performatividade e na produtividade profissionais (Ball, 2001). Uma das consequências mais visíveis desta formação passa pela consideração de que os professores e educadores são modelados a partir do interior e bloqueados a partir do exterior (Lawn, 2001).

No que respeita à produção e institucionalização do discurso oficial, a centralidade dos Estados Nação e dos respetivos governos nacionais não é posta em causa, surgindo, apenas, reconvertida (Lima, 2012), naquilo a que já nos referimos como “estatismo desterritorializado e reterritorializado”. O que ocorre dizer é que essa reconversão emerge da influência de um novo ator político supranacional, que, não dispondo da capacidade para, do ponto de vista jurídico-formal, produzir diretrizes sobre a educação com aplicação direta no domínio legal dos estados membros, adotou o “Processo de Bolonha” como metodologia de intervenção política e ideológica que lhe confere um protagonismo político e a capacidade para influenciar as políticas educativas, designadamente ao nível da formação de professores, surgindo como método que consagra um elaborado processo de “convergência sistémica” que tende para a harmonização dos fatores de performatividade dos docentes (cfr., *Id.*, *Ibid.*).

Assim, a formação dos docentes surge como um processo de “gestão antecipada” das suas competências profissionais, designadamente, ao nível das “hipóteses de evolução sobre as competências necessárias”, “um dispositivo de atualização para corrigir, de forma regular, essas hipóteses”, das “decisões (formação, profissionalização, mobilidade interna...) para vingar as hipóteses

consideradas positivas” e “fixar as condições para que os indivíduos orientem o desenvolvimento do seu profissionalismo” (Boterf, 2004, p. 228); dota-se a formação de uma função importante para promover a profissionalização, enquanto “espaço [burocraticamente] protegido”, que deverá permitir a resolução de “conflitos cognitivos” dentro de um clima estável dessa mesma profissionalização (*Id.*, *Ibid.*, p. 229)¹².

A isto subjaz uma das mais importantes inquietações dos novos centros de poder administrativo de onde emanam as políticas de formação de professores e educadores: assiste-se a uma re-estruturação da sua identidade profissional, não escondendo a preocupação pelo que estes profissionais devem fazer dentro da sala de aula, da escola e da própria sociedade, pelo que a redefinição das fronteiras do exercício profissional passou a ser absolutamente crucial. Ao adotarmos, no anterior ponto da nossa análise, o termo “fronteira da profissionalidade docente” para pôr em debate a redefinição da identidade profissional dos professores e educadores, referimo-nos à institucionalização de processos formativos despolitizadores destes profissionais, tornando-os menos atores na sociedade, ao mesmo tempo que são promovidas estratégias para os tornar um grupo profissional menos numeroso, um coletivo mais frágil, mais precário, mais atarefado e menos mobilizado por força das atribuições da “nova” identidade profissional que se lhe impõe, de forma a que deixe de representar um “perigo social”, transformando-os num coletivo apolítico, muito à custa daquilo a que, por exemplo, Michael Apple (1987) se referiu como a “intensificação” do trabalho docente. Assiste-se, assim, a um modelo de governação da formação de professores e educadores sustentado pela instrumentalização da “regra indirecta” (Lawn, 2001, p. 126), cujo substrato essencialista é composto pelas prerrogativas - a serem inspecionadas e monitorizadas segundo uma nova sociabilidade no local de trabalho (*Id.*, *Ibid.*, p. 129) - do dever, da responsabilidade profissional, da ação competitiva, da prestação de contas, do sentido de desempenho de novos papéis e funções, do trabalho em equipa, da motivação, do entusiasmo, da obediência, da disciplina e da diferenciação do desempenho (cfr. Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho). Tal substrato essencialista da profissionalidade docente tende a ser definido com base na lógica de um percurso de profissionalização no qual os docentes são engajados, sob a tónica da “contratualização” de projetos de percursos profissionais em nome da emergência de uma “competência coletiva” (Boterf, 2004, p. 215; 2005, pp. 81 e ss.), segundo um

“modelo de competências mínimas” estandardizadas e orientadas para um exercício docente do tipo “entrega ao domicílio” sedado numa “esfera pública neutra da educação” (Lawn, 2001, p. 126).

Este conjunto de pressupostos enquadra o paradigma formativo de “Bolonha” na ideia da profissionalidade como controlo (cfr. Ozga, 2000, p. 41), traduzindo o essencial da profissionalidade numa abordagem mecanicista e instrumental da ação docente (Bertrand & Valois, 1994), apontando para sistemas de governo da educação e da sua profissionalidade tendencialmente centralistas e funcionalistas (cfr. a respeito do funcionalismo, Durkheim, 1977, 1991). Aliás, por essa mesma via, é difundida, desde as instâncias centrais de padrão europeísta até à periferia, uma espécie de “ideologia profissional”, com capacidade para regular os comportamentos e desempenhos dos professores e educadores, inserindo-os em esquemas de cooperação responsável de nível “federalista”, de onde sobressai uma nova identidade genérica idealizada em torno de “atitudes profissionais adequadas”, traduzidas em competências (Lawn, 2001, p. 128)¹³ e nos consequentes padrões de desempenho, através de um “clima de consulta e autonomia mínimas” proporcionados pelos próprios estados membros, que tendem a ocultar “[...] sob a fachada igualitarista, a intenção de responsabilização das vítimas – os fracassados – e de individualização dos problemas estruturais” (Estêvão, 2009, p. 73)¹⁴. Além disso, essa “ideologia profissional” transforma-se numa ideologia de Estado “federalista”, em que a produção de identidades profissionais foi transferida para níveis transnacionais e, consequentemente, num mecanismo reeditado de “controlo remoto com comando à distância” (Lima, 1995; Estêvão, 1995) desnacionalizado da ação dos docentes a partir de um “novíssimo” centro burocrático supranacional. Ainda a propósito, subsiste o argumento crítico de que a Europa é muito mais diversidade do que unidade; contrariar este pressuposto corresponde a um exercício de hegemonização e deseuropeização” (cfr. Alarcão, 2007, p. 51), afirmando-se, desta forma, que o pluralismo cultural europeu deve ser preservado pelo Processo de Bolonha, em que almejada convergência dos sistemas europeus de ensino superior não deve equivaler a uma uniformização mimética, em prol da satisfação do interesse de troca de “serviços” de educação superior defendida pela Organização Mundial de Comércio (cfr. Cachapuz, 2010).

Conclusão

No quadro da “logicidade” da construção da profissionalidade docente, o “processo de Bolonha” parece sugerir uma formação profissionalizante construída de forma exógena, fora da profissão e a partir de um “novíssimo” centro burocrático de indução e prescrição profissional. Congruentemente, a formação segundo “Bolonha” sugere um certo efeito eufémico da profissionalidade docente enquanto referencial fundamental da profissionalização dos educadores e professores do ensino básico.

De uma forma mais afirmativa, e no que concerne ao sentido da profissionalidade docente, surge uma linha da sua compreensão e justificação baseada em dinâmicas que procuram acentuar as lógicas de responsabilização e de prestação de contas dos docentes perante os órgãos que tutelam e gerem os requisitos dessa mesma profissionalidade, sendo que tais órgãos estão burocraticamente mandatados por meio de uma autoridade legítima capaz de administrar e exigir modificações nos comportamentos profissionais recorrendo a sanções ou recompensas.

Permitindo uma perspetivação da profissionalidade docente normalizada no quadro de uma metodologia de intervenção política e ideológica, por sua vez, definida pela lógica do “governo conjunto”, o paradigma de “Bolonha” surge como um mecanismo de hiper-racionalização das competências profissionais levada a cabo por processos de gestão de recursos humanos da iniciativa dos estados membros, que tendem a normalizar e a estandardizar as atribuições funcionais da profissão docente, segundo a lógica de “controlo racional burocrático” (Neto-Mendes, 2004, p. 23, 24).

Notas

¹ Raymond Bourdoncle (1991) refere-se, distintamente, aos seguintes conceitos: i) a “profissionalidade”, correspondendo a uma natureza elevada e racionalizada dos saberes profissionais e consequentes capacidades e competências utilizadas no respetivo exercício profissional); ii) o “profissionismo”, relativo à atividade militante e ativista da profissão, onde se incluem profissionais e as respetivas organizações, no sentido de se legitimarem socialmente recorrendo à retórica do “alto valor profissional”, sempre numa perspetiva de se autonomizarem e autocontrolarem e monopolizarem o exercício e o status da profissão; iii) o “profissionalismo”, que corresponde ao estado em que todos os que aderiram e incorrem no exercício profissional segundo as regras e os pressupostos decorrentes da respetiva socialização socioprofissional.

² Desenvolver argumentos e contra-argumentos sobre a compreensão

do “Processo de Bolonha”, no que concerne à formação de professores, é, no mínimo, complexo. Discutir tal processo na base da sua própria filosofia explícita, como seja, o pressuposto de tornar os diplomas do ensino superior do espaço europeu comparáveis, dotados de um quadro de competências compatíveis entre si, sustentando-se tais prerrogativas num sistema de garantia de qualidade mínima homogêneo (cfr. Leite, 2003) é um pertinente exercício descritivo de um quadro de intenções já normalizadas. Não obstante, dentro das nossas limitações, sinalizamos algumas tendências para a forma de institucionalizar um modelo de formação de professores e consolidação do respetivo perfil de competências a partir de um novo centro de decisão transnacional com base na prerrogativa da “harmonização” europeia conjuntada ao ideário da formação dos “espaços europeus”. Neste nosso ensaio de sinalização, será oportuno fazer uma clarificação do objeto genérico da nossa análise que, oficialmente assim é prescrito: “No sentido da prossecução dos objectivos identificados, os Estados que aderiram ao Processo de Bolonha comprometeram-se a adoptar um conjunto de acções de reformulação em organização, em métodos e em conteúdos dos seus sistemas do ensino superior. Assim, em coerência com os compromissos resultantes dos desenvolvimentos do Processo de Bolonha, foi elaborado o presente diploma, que institui os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior consubstanciado, designadamente: i) Na estrutura de três ciclos no ensino superior segundo as orientações basicamente adoptadas por todos os Estados signatários da Declaração de Bolonha; ii) Na instituição de graus académicos intercompreensíveis e comparáveis; iii) Na organização curricular por unidades de crédito acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional; [...]. A criação de um novo sistema de créditos curriculares (ECTS — european credit transfer system), que virá substituir o sistema de créditos consignado no Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de Maio, constitui um dos instrumentos mais relevantes desta política europeia de evolução do paradigma formativo. [...] Deve ainda realçar-se o alcance e o impacto de outras inovações consagradas pelo presente diploma, tais como a adopção de uma escala europeia de comparabilidade de classificações e, no contexto da mobilidade, o contrato de estudos, o boletim de registo académico e o guia informativo do estabelecimento de ensino” (cfr. preâmbulo do Decreto Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro).

³ A propósito, veja-se, também, a Declaração Conjunta dos Ministros da Educação europeus, reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999.

⁴ Com o objetivo de esclarecer e aprofundar o sentido dado ao termo *competência* e, consequentemente, ao modelo de formação de professores sustentado nas prerrogativas convocadas pelo mesmo termo, devemos assumir que o sentido que lhe damos passa por retomar, criticamente, com a frontalidade necessária, o carácter pleonástico, não neutro e fortemente conectado, como refere Licínio Lima (2004, p. 10) a “um vasto conjunto de princípios político-pedagógicos associados à crise e à reforma do Estado-Providência na educação, ao protagonismo do mercado e às políticas de privatização, ao reforço das perspectivas de individualização, deslocando o foco da educação para a for-

mação e especialmente para a aprendizagem, a partir de referenciais que acentuam o carácter pragmático, instrumental e competitivo da formação e da aprendizagem”, em que *competência* tem um significado simbólica e materialmente inscrito do sentido de competição: “Competência significa também concorrência, disputa, luta e conflito na busca da mesma coisa por parte de dois ou mais sujeitos competidores, que assim rivalizam”, pelo que passamos a ter “hostilidade” em vez de cooperação, competitividade em vez de solidariedade, adoptando a lógica do mercado competitivo. “A educação económica, para a transformação da economia e da sociedade, outrora proposta em *Aprender a Ser* (Faure, 1972), cede lugar a educação como ‘factor adiantado’ e ‘vantagem competitiva’, na esteira de Michael Porter (1990), ou seja, subordina-se à economia, remetendo a educação para o estatuto de variável económica”. Congruentemente, parece-nos que discutir a probabilidade de modelos de formação baseados em competências axiologicamente neutras (ou assim pretendem afirmar-se) não é, *per se*, suficiente, insurgindo-se como um posicionamento teórico e empiricamente errático e até ingénuo ou desinteressado das consequências da sua instrumentalização. É necessário desconstruir o modelo de definição, a natureza e os fins dessas mesmas competências, levando-nos, pelo menos, a ter consciência de que o termo *competência*, como afirma Licínio Lima (*Ibid.*, p. 14), pode estar a inserir a formação de professores numa lógica de “pedagogia contra o outro”, em que a solidariedade e cooperação profissionais cedem lugar à performance individual e à competitividade entre pares. Repare-se que, a propósito, Basil Bernstein (2001, p. 14) alertou para o risco da “formatividade” associando-a, criticamente, à capacidade que cada indivíduo possui, plenamente atingida, quando utilizada contra o outro, sendo o perdedor considerado menos competente para competir. Cremos, aliás, que, no quadro da nossa análise crítica do alcance, natureza e consequências do termo *competência*, prefigura-se a mesma “espécie de economismo educacional [que] representa o racional dominante em várias organizações internacionais e em muitos países, deixando a educação para trás, enquanto conceito em acelerado processo de erosão nos discursos políticos, em muitos casos substituído pela aprendizagem ao longo da vida, pelas qualificações, competências e ‘habilidades economicamente valorizáveis’, desta feita responsabilizando cada indivíduo pelo seu processo biográfico de formação, na busca de itinerários de aprendizagem considerados úteis e eficazes, segundo padrões restritos de aferição” (Lima, 2012, p. 9).

⁵ A este respeito, veja-se, por exemplo, o estudo efetuado por Monique Montenegro (2012, p. 7) que, para além de alertar para a mercantilização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – de início, muito por iniciativa dos municípios –, concretiza a seguinte ideia: “A valorização e estabilidade profissional dos professores das AEC apresenta-se enquanto aspecto fundamental para a melhoria na qualidade das atividades, uma vez que ‘estas são precárias e incitam à mobilidade’ (Abrantes *et al.*, 2009, p. 63) de seus profissionais. A falta de valorização profissional dos professores das AEC (recibos verdes, falta de estatuto profissional, baixa remuneração, etc.) faz com que as AEC

sejam vistas enquanto período transitório por seus profissionais, estes que esperam por uma colocação ou uma melhor oportunidade”.

⁶ Lembramos, a título de exemplo, as críticas feitas por Teresa Oliveira e Stuart Holland (2008, p. 72 e ss.) à orientação do “Processo de Bolonha” de índole economicista no quadro da ideologia neoliberal, dado que terá menos a ver com as desejáveis orientações para o desenvolvimento social e humano de carácter autónomo e emancipatório dos sujeitos, considerando que “o processo de Bolonha corre o risco de reproduzir algumas das características mais negativas da educação de massa fordista, da hierarquia weberiana e da vigilância tanto foucaultina como taylorista” (*Id., Ibid.*, p. 20).

⁷ Veja-se, a propósito, a perspectiva de Dennis Carlson (2004), referindo-se ao facto de que as crianças estão a ser deixadas para trás, associando-se as reformas educacionais contemporâneas, onde se incluem os processos de formação de professores, ao desenvolvimento de “políticas pedagógicas” e à instalação de “Máquinas do Capitalismo Transnacional”, apontando para o facto de as escolas funcionarem como máquinas de ensino.

⁸ Sustentamos este tipo de incursão, por exemplo, na perspectiva de Susan Robertson (2002, p. 28 e ss.), em que a autora se refere à “política de re-territorialização”, tendo como referência os movimentos culturais, políticos e ideológicos orientados para a reestruturação dos sistemas educacionais, com base nas premissas do “localismo neoliberal” e “globalismo neoliberal”, cuja interação dinâmica tende a dar origem ao que apelidou de “estatismo nacional intensificado”, radicando, na sua perspectiva, num exercício de administração, por parte dos Estados, da “economia do conhecimento”, dos quadros de competências que deverão servir de referência àquela re-estruturação dos sistemas educacionais e dos novos valores que brotam dessa intensificação, como sejam as relações de classe social, o saber a e a profissionalidade docente, as novas diretrizes científicas e pedagógicas da sua formação, mediadas pela competição e pela produtividade desses mesmos sistemas e classes, com particular destaque para uma hiperresponsabilização da classe docente pelo garante daqueles novos valores. Algo que, na linha de raciocínio da autora, se simetriza com um modelo de formação de professores utilitarista (cfr. Mill, 1976), dado que através do movimento do estatismo desterritorializado e re-territorializado, assiste-se à introdução de um intensivo comando do conhecimento considerado social e economicamente útil. Também por isto já antes nos referimos ao exercício de “retaylorização” da formação de professores (cfr. ponto 1).

⁹ À semelhança de outros autores (Apple, 1987; Ball, 2001; Carlson, 2004), Martin Lawn (2001), mesmo não comentando diretamente o “Processo de Bolonha”, o seu contributo é aqui convocado pela sua relevância analítica, que nos ajuda a compreender os sistemas de gestão da identidade dos professores, tratando-se de uma perspectiva absolutamente crucial para a compreensão do sistema de formação

de professores no espaço europeu. A natureza do contributo é, fundamentalmente, substantiva, suportada por um exercício analítico sociohistórico de um caso específico europeu (inglês), mas com capacidade para levantar questões pertinentes para o caso mais lato da União Europeia e respetivos estados membros. Sendo que devemos, no próprio contexto do nosso ensaio, salvaguardar que eventuais generalizações serão necessariamente limitadas, as argumentações de Martin Lawn servem para nos inscrever em perspetivas críticas sobre aquilo que emerge como alterações fundamentais no trabalho docente e na sua identidade, apresentando argumentos que denunciam tendências para os Estados e a União Europeia no seu todo, estarem a desenvolver estratégias de mudança com base, precisamente, na construção de identidades oficiais e da reestruturação das fronteiras da identidade (associando a identidade dos professores à identidade docente europeia hegemónica). Mostram-se, portanto, tais contributos úteis à compreensão dos contornos atuais do desenvolvimento da formação de professores na União Europeia.

¹⁰ A propósito, lembramos as incursões já feitas por Licínio Lima (2009, p. 246), referindo-se ao facto de que as “[...] perspectivas gerencialistas e tecnocráticas têm sido analisadas em vários estudos, que chamam a atenção para a subordinação da democracia e da autonomia académica à ‘garantia da qualidade’ e à ‘prestação de contas’, ao ‘ambiente concorrencial’, ao ‘capitalismo académico’ [...]. No entanto, conhecem agora uma renovada centralidade e representam alguns dos possíveis eixos de análise da situação portuguesa, à luz do novo regime jurídico [Lei nº 62/2007, de 10 de setembro (RJIES)]. Deste ponto de vista, o ensino superior em Portugal é estruturalmente integrado no movimento mais global de reformas europeias, com vista à criação de uma área europeia de educação superior, harmonizada e competitiva, que a vários títulos representa um novo paradigma de inspiração mercantil e de prestação de serviços em ambiente concorrencial, o que foi recentemente apelidado de ‘pesadelo de Humboldt’ (Schultheis, Roca i Escoda & Cousin, 2008)”. Ao nível da ação dos docentes no interior das escolas, o prescrito pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril transfere para escolas básicas e secundárias as mesmas orientações e soluções gerencialistas. Outras evoluções mais operacionais incrementadoras do produtivismo, com a dupla latitude regulatória e periférica, emergem, por exemplo, ao nível da avaliação do desempenho docente, tendo em conta, para o caso, o referencial técnico gestor e a consequente narrativa do management, pronunciando-se, por essa via, uma referencialização mercadológica do desempenho docente, focalizada no ímpeto produtivista a que a profissão tem vindo a ser sujeita (cfr. Ramalho, 2012, pp. 264-278; 566-571).

¹¹ Tais processos subentendem-se no quadro normativo que tem vindo a alterar as condições e os requisitos de recrutamento e seleção de pessoal docente em sede de habilitação profissional para a docência, que, por influência direta do “Processo de Bolonha”, obrigou à “[...] transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação

do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto socioprofissional. Neste sentido, a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. Nos casos dos domínios de educador de infância e de professor do 1.º ciclo do ensino básico, o aludido mestrado tem a dimensão excepcional de 60 créditos, em resultado de uma prática internacional consolidada” (cfr. preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro).

¹² Ao citarmos este autor não pretendemos instrumentalizá-lo no sentido de propor as suas alegações como mecanismo legitimador da crítica que lançamos aos processos de construção da profissionalidade docente e da prerrogativa de competência profissional que lhe subjaz. Considerar isso seria altamente enviesante e redutor da nossa parte. Congruentemente, devemos esclarecer que Guy Le Boterf (2003) refere-se, com grande poder de evidência, às mudanças operadas nos sistemas laborais, ao que lhe associa o incremento empírico do termo competência e respetivos modelos de desenvolvimento e consolidação dos sistemas laborais assentes nos sentidos dados a esse termo. Para tanto, sintetiza a sua argumentação contrapondo dois modelos de competência alternativos: i). Um primeiro modelo, relacionado com os métodos de “tempos e movimentos” tipicamente tayloristas e fordistas, cujo significado de competência se limitava ao saber-fazer, traduzido num pré-determinado comportamento, mecanizado, observável e mensurável; ii) um segundo modelo relacionado com o desenvolvimento da economia do século XX. Na perspetiva deste segundo modelo, o autor alega que o indivíduo é visto mais como um ator do que como um simples executor, sendo que o termo competência ganha um novo significado, precisamente no sentido de saber agir em situações de trabalho diferenciadas, cujo alcance de ação vai além do normativa e oficialmente prescrito, sendo essa ação marcada pela autonomia e iniciativa do sujeito, sempre que o considere necessário. Isto quer dizer que o sentido de competência sai do alcance restrito do efeito prescritor dos discursos dominantes para passar a pertencer, também, à esfera da autonomia laboral do trabalhador – leia-se, no caso que nos importa, docente. Daí o autor referir-se a uma complexificação do “trabalho competente”: saber agir e reagir com pertinência; saber combinar recursos e mobilizá-los no contexto; saber transpor (capacidade de aprendizagem e adaptação); saber aprender e aprender a aprender; saber envolver-se. Porquanto, sendo que aquilo que criticamos não é o termo competência em si, mas sim recuperar a própria perspetiva do autor no sentido de afirmar que, também no capítulo da formação de professores, os processos de definição de competências deve ser sensível e permeável ao desenvolvimento autónomo (na perspetiva pessoal, organizacional e política) de um conjunto de qualidades inter-relacionadas nos contextos profissionais dos docentes (cfr. Carlinda Leite, 2003), precisamente na perspetiva

de se desenvolver um profissionalismo com base naquele sentido de competência, convocando a configuração triangular da ação profissional desenvolvida pelo próprio Guy Le Boterf (2003): querer agir, saber agir e poder agir. No caso particular do desempenho docente, o quadro de competências equacionado por Philippe Perrenoud (1999, p. 7) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente numa determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, pelo que o autor (Ibid., p. 10), desenvolve uma noção de competência a ser construída, de forma reflexiva, a partir de dentro (da situação dos atores) e não dos ambientes que lhes são externos ou estranhos, negando o seu desenvolvimento segundo esquemas e conhecimentos procedimentais e normalizados: “A construção de competências [...] é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos numa situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum ‘transplante de esquemas’. O sujeito não pode tão pouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treino, experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treino esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva” (idem, ibidem). Só assim evitamos ter uma visão inculta do termo competência e do que, realmente, significa do ponto de vista simbólico, cultural e ideológico no quadro mais abstrato da formação de professores. No que concerne à abordagem de Carlinda Leite (2003), a autora reequaciona o tema da competência profissional com recurso à formulação de cinco questões, chamando-nos particular atenção uma delas: “se a competência é uma capacidade situada, então é sobre a situação que deve incidir a ação, mas que condições têm as instituições de formação de professores para interagir com os contextos de trabalho profissional dos professores?”, outorgando sobre as (im)possibilidades mecânicas de cada instituição de formação de “interagir com os contextos de trabalho profissional” (Id., Ibid., p. 225) respetivos. Um dos cerne desta questão impossibilita, claramente, que as aprendizagens dos alunos sejam excluídas da avaliação do desempenho docente, já que não podemos esquecer que tanto o ensino como a aprendizagem configuram o principal contexto de trabalho e de desempenho profissional dos professores, mesmo que não o esgotando. Na linha de Philippe Perrenoud (1999), é na situação de ensino-aprendizagem que os docentes definem, continuamente, a formação de esquemas de mobilização dos seus conhecimentos com discernimento curricular, pedagógico e didático, em tempo real, ao sabor da prática e ao serviço, precisamente, de uma aprendizagem eficaz.

¹³ A propósito, e num registo oficial, vejam-se os Decretos-Lei n.º 240 e 241/2001, de 30 de agosto e o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

¹⁴ A nossa perspetiva desenvolve-se no sentido de os limites e alcances da ação (mais ou menos) competente dos professores não se restringir ao domínio individual, mas mais ao nível organizacional, sociopolítico e macroadministrativo. Mesmo percebendo que a formação de professores inscrita no paradigma de “Bolonha” decorra de uma ideologia de responsabilização individual, será ingénuo da nossa parte pensar que os processos de atribuição da responsabilidade por níveis (maiores ou menores) de competência profissional dos docentes tenham origem em dinâmicas simplesmente individuais. Assim, não nos referimos ao facto de que a individualização das responsabilidades pelo fracasso da atividade docente possa, de todo, ser confundida com motivos ou razões desse mesmo fracasso. As razões podem ser tituladas e apropriadas pelos actores. Contudo, as responsabilidades podem ser simplesmente atribuídas sem causa de posse ou propriedade desses mesmos atores. Tal alegação seria extremamente retórica, infundada e até mesmo dotada de uma perspetiva académica claramente inculta da nossa parte, dado que as nossas alegações desenvolvem-se no sentido de olhar criticamente para a dimensão macroadministrativa e não, apenas e exclusivamente, microestrutural.

Referências

- Afonso, Almerindo. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEP – CEEP, UM.
- Alarcão, Rui. (2007). Comentário no Seminário Políticas de Educação/Formação: estratégias e práticas (pp.51-52). Lisboa: CNE.
- Altet, Marguerite. (2001). Pratiques d'évaluation et communication en classe. In G. Figari, M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 78-82). Bruxelles: De Boeck Université.
- Apple, Michael (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Ball, Stephen. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 1 (2), 99-116. Consultado em 29/08/2013, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>
- Bernstein, Basil. (2001). Das pedagogias aos conhecimentos. *Sociedade & Culturas*, 15, 9-17.
- Bertrand, Yves, Valois, Paul. (1994). *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cachapuz, António. (2010). O Espaço comum europeu de ensino superior, o processo de Bolonha e a autonomia universitária. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (2), 6-11.
- Carlson, Dennis. (2004). Deixando as crianças para trás: a educação urbana, as políticas pedagógicas e as máquinas do capitalismo transnacional. *Currículo Sem Fronteiras*, 4 (2), 72-94. Consultado em 29/07/2013, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol4iss2articles/carlson.pdf>
- Declaração de Bolonha. (1999). Consultado em 03/09/2013, disponível em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/life-long_learning/c11088_pt.htm
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho (regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho (aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior).
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro (aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior).
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior).
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro (estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente).
- Durkheim, Émile. (1977). *A Divisão do trabalho social* (vol.1). Lisboa: Editorial Presença.
- Durkheim, Émile. (1991). *A Divisão do trabalho social* (vol.2). Lisboa: Editorial Presença.
- Estêvão, Carlos. (1995). O Novo Modelo de Direção e Gestão das Escolas Portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 87-98.
- Estêvão, Carlos. (2009). Educação e Novas Desigualdades: sentidos da escola e profissionalidade docente. In Bento Silva et al. *Conferência Plenária do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 68-78). Braga: UM.
- Figari, Gérard. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Freidson, Eliot. (1986). *Professional powers. A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: Chicago University Press.
- Goode, William. (1969). The theoretical limits of professionalization. In Amitai Etzioni (Ed.), *Professions and Semi-Professions*. New York: The Free Press.
- Hadji, Charles. (1994). *Avaliação: regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hoyle, Eric. (1995). Changing conceptions of a profession. In *Managing teachers as professionals in schools*. London: Kogan Page.
- Lawn, Martin (2001). Os Professores e a fabricação de identidades. *Currículo Sem Fronteiras*, 1 (2), 117-130. Consultado em 02/09/2013, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>

- Le Boterf, Guy. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Le Boterf, Guy. (2004). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas: resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.
- Lei nº 62/2007, de 10 de setembro (estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia).
- Leite, Carlinda. (2003). A formação de professores em Portugal e a declaração de Bolonha, Consultado em 25 de janeiro de 2014, disponível em http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Formação%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf
- Lima, Licínio. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 57-71.
- Lima, Licínio. (2004). Do aprender a ser, aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9 (11), 9-18.
- Lima, Licínio. (2009). A Democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras*, 19, 227-253.
- Lima, Licínio. (2012). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, 38 (21), 8-26.
- Mesquita, Elza. (2013). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mill, John Stuart. (1976). *Utilitarismo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Montenegro, Monique (2012). As AEC – Um projeto de inovação curricular enquanto estratégia de desenvolvimento social. In VII Congresso de Sociologia – Sociedade, Crise e Reconfigurações (PAPO322). Porto: Universidade do Porto.
- Neto-Mendes, António (1996). O Profissionalismo docente em debate. *Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação*, 10.
- Neto-Mendes, António (2004). Regulação estatal, autorregulação e regulação pelo mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In *Políticas e Gestão Local da Educação* (pp. 23-33). Aveiro: Universidade.
- Oliveira, Teresa e Holland, Stuart. (2008). Retórica e realidades nas reformas do ensino superior e no processo de Bolonha. *Revista Ensino Superior*, 29, 19-33. Consultado em 04/09/2013, disponível em <http://www.snesup.pt/htmls/EkkAAyuuAVilmsZfDc.shtml>
- Ozga, Jenny. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José, Flores, Maria Assunção. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Parsons, Talcott. (1968). Professions. In *International Encyclopedia of the Social Sciences* (vol.12). New York: The Free Press and MacMillan.
- Perrenoud, Philippe. (1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed.
- Popkewitz, Thomas. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ramalho, Henrique (2007). Avaliação das políticas educativas. *Revista ELO*, 15, 129-138.
- Ramalho, Henrique. (2001). Burocracia e educação: crítica da educação como instrumento de expansão da racionalidade técnico-burocrática. *Revista ELO*, 9, 116-130.
- Ramalho, Henrique. (2012). *Escola, professores e avaliação: narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa*. Tese de Doutoramento – não publicada. Universidade do Minho – Instituto de Educação. Braga.
- Ribbins, Peter. (1990). Teachers as Professionals: towards a redefinition. In R. Morris (Ed.), *Central and local control of education after ERA 1988*. Longman: Halow.
- Robertson, Susan L. (2002). Política de re-territorialização: espaço, escala e docentes como classe profissional. *Currículo Sem Fronteiras*, 2 (2), 22-40. Consultado em 06/09/2013, disponível em <http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol2iss2articles/robertson.pdf>.
- Sainsaulieu, Renaud. (1993). Fondements Sociologiques et Perspectives pour la Gestion des Ressources Humaines en Entreprise. In *SOCIUS Working Papers*. Lisboa: Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações. Universidade Técnica de Lisboa.
- Schön, Donald. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, Donald. (1998). *El Professor Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.