



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Professores e Conhecimento Profissional

Joana Campos de Sousa

Doutoramento em Sociologia

Orientadores(as):

Professor Doutor António Firmino da Costa, Professor Catedrático
Emérito do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Professora Doutora Maria do Céu Roldão, Professora Associada
Convidada da Universidade Católica Portuguesa

Dezembro, 2023



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Professores e Conhecimento Profissional

Joana Campos de Sousa

Doutoramento em Sociologia

Júri:

Doutora Patrícia Ávila, Professora Catedrática com Agregação do
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Maria Assunção Flores, Professora Associada com
Agregação da Universidade do Minho

Doutor Pedro Abrantes, Professor Auxiliar da Universidade Aberta

Doutora Susana da Cruz Martins; Professora Associada do ISCTE –
Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Maria do Céu Roldão, Professora Associada Convidada da
Universidade Católica Portuguesa

Maio, 2024



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Professores e Conhecimento Profissional

Joana Campos de Sousa

Doutoramento em Sociologia

Júri:

Doutora Patrícia Ávila, Professora Catedrática com Agregação do
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Maria Assunção Flores, Professora Associada com
Agregação da Universidade do Minho

Doutor Pedro Abrantes, Professor Auxiliar da Universidade Aberta

Doutora Susana da Cruz Martins; Professora Associada do ISCTE –
Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Maria do Céu Roldão, Professora Associada Convidada da
Universidade Católica Portuguesa

Maio, 2024

“O Mestre na Cadeira diz para todos; mas não ensina a todos. Diz para todos porque todos ouvem; mas não ensina a todos, porque uns aprendem e outros não. E qual é a razão desta diversidade se o Mestre é o mesmo e a doutrina a mesma? Porque para aprender não basta só ouvir por fora, é necessário entender por dentro. Se a luz de dentro é muita, aprende-se muito; se pouca, pouca; se nenhuma nada.”

António Vieira, *Sermões*

“De qualquer modo, a minha decisão decepcionou parte da família e até alguns amigos, o quê? Professor? [...] Como entender, então, que eu – precisamente eu, o único estudante da família que passava sempre e latinista – tivesse resolvido ser professor, recusando toda a ajuda? E de liceu? Se pensasse em ser Lente, ainda vá. Sobretudo de Coimbra. Mas professor de liceu!”

Mário Dionísio, *O quê, Professor?*

“Estava de pé à nossa frente, sem notas, livros ou nervos. O púlpito estava ocupado pela carteira dela. Olhou à volta, sorriu, manteve-se quieta e começou: - tereis reparado que este curso se chama Cultura e Civilização. Não é motivo de alarme. Não vos inundarei com gráficos e mais gráficos. Não tentarei recheiar-vos com factos como se recheia um peru com milho (...) na próxima semana fornecer-vos-ei uma lista de livros, cuja leitura é inteiramente opcional. (...) Como os gregos sabiam, a melhor maneira de educar é conjunta. Mas eu não sou Sócrates, nem vós uma turma de Platões (...). Apesar disso, participaremos num diálogo. (...) Para alguns de vós, posso muito bem não ser o melhor professor, no sentido de ser a pessoa mais adequada ao vosso temperamento e à vossa estrutura mental. (...) Como é natural, espero que acheis o curso interessante e até divertido. Isto é, rigoroso e divertido. Os termos não são incompatíveis.”

Julian Barnes, *Elizabeth Finch*

Agradecimento

Aos professores António Firmino da Costa e Maria do Céu Roldão agradeço o interesse e dedicação com que orientaram o presente trabalho. Num processo que foi de viva discussão, animado questionamento e análise rigorosa, estiveram sempre presentes, com elevado cuidado, sentido crítico, leitura atenta, palavras amistosas e uma imensa paciência e compreensão face aos contratemplos enfrentados.

Um agradecimento aos professores que responderam ao questionário e às professoras que me permitiram acompanhar os quotidianos escolares, num tempo longo e de generosidade no modo como “naturalizaram” a minha presença nas salas de aula, de professores, reuniões, almoços nas cantinas e nas muitas conversas em que responderam às muitas perguntas que se foram sempre colocando.

Agradeço ainda o acolhimento do CIES, na diretora do programa de doutoramento, Patrícia Ávila e serviços de apoio, pela atenção dada na resposta a algumas dificuldades experimentadas no percurso. Ainda no quadro do CIES, um agradecimento aos coordenadores das equipas que tornaram possível o desenvolvimento das pesquisas realizadas no âmbito dos dois estudos, João Sebastião e Luís Capucha, e ainda, a disponibilidade e apoio da Eva Gonçalves e da Ana Patrícia Santos.

Neste processo, foram ainda fundamentais a ajuda e apoio dados pela Bianor Valente nas explorações e análises estatísticas realizadas. Assim como, a leitura atenta e sugestões de correção linguística da Susana Pereira.

Uma palavra para os que me acompanharam neste processo que, sendo individual, se alargou com as discussões, sugestões e interpelações dos que se interessam, também, pela educação, a escola e os professores e a investigação em ciências sociais. Em tempos e espaços diversificados, ficam gravadas na memória as muitas conversas tidas com o João Sebastião, a Mariana Gaio Alves, a Teresa Leite, a Teresa Fradique, a Luísa Delgado, a Maria Figueiredo, a Helena Luís, a Susana da Cruz Martins, a Sandra Mateus e o Mathias Maucher. E, ainda, um agradecimento aos que se tornaram vigilantes atentos e cuidadores a partir de outros espaços, apoiando em muitos sentidos, a Carla, o Paulo, a Laurence, a Cristina, o Manel, a Teresa, o João e o Nuno.

Por fim, um agradecimento aos meus pais e irmã, ao Afonso e ao Tiago, pela paciência e compreensão com que sempre lidaram com as minhas intermitências.

Resumo

A investigação que se apresenta enquadra-se na problemática do conhecimento profissional dos professores, tendo como pano de fundo a centralidade destes na (discussão sobre a) educação. Teoricamente, partiu-se da lente que considera os professores enquanto grupo profissional, inscrevendo-se na discussão do conhecimento profissional dos grupos profissionais, no quadro dos respetivos processos de profissionalização. As questões focaram-se na relação dos professores com o conhecimento profissional, considerando-se os processos de produção, mobilização e circulação, nas diversas esferas profissionais.

Metodologicamente, partiu-se da análise do processo de profissionalização do grupo profissional dos professores em Portugal (análise documental), que enquadrou os estudos seguintes. Um primeiro, qualitativo-intensivo, com 12 professoras de dois AE. Um segundo, quantitativo-extensivo, com inquirição dos docentes de um concelho da AML.

A análise permitiu concluir que a relação com o Estado tem sido sempre marcante no processo de profissionalização deste grupo profissional. Analiticamente, revelou-se a coexistência de tendências de uniformização e de diferenciação do grupo profissional, contrariando a imagem de um grupo profissional homogeneizado.

O conhecimento profissional evidenciou-se como elemento de distintividade do grupo profissional. Embora valorizado, o entendimento dos professores sobre o conhecimento profissional revelou uma razoável indistinção entre componentes. A elaboração de uma tipologia das relações de produção e de consumo de conhecimento profissional permitiu traçar perfis socioprofissionais. Esses perfis parecem configurar a segmentação do grupo profissional dos professores. Concluiu-se que o conhecimento profissional é distintivo de diferentes posições e condições em que os professores se encontram, assim como das conceções e práticas profissionais que desenvolvem.

Palavras-Chave: Professores; Conhecimento Profissional dos Professores; Profissionalização do Grupo profissional dos Professores

Abstract

The research presented fits within the problematic framework of teachers' professional knowledge, with their centrality in the (discussion on) education. Theoretically, we started from the perspective that considers teachers as a professional group, within the discussion of the professional knowledge of professional groups with the framework of their processes of professionalization. The questions focused on the teachers' relationship with professional knowledge, considering its processes of production, mobilization, and circulation across various professional spheres.

Methodologically, we began with the analysis of the professionalization process of the teachers' professional group in Portugal (documentary analysis), framing the subsequent studies. The first was a qualitative-intensive study involving 12 teachers from two educational institutions. The second was a quantitative-extensive study with application of a survey to teachers, in a municipality in the AML.

The analysis led to the conclusion that the relationship with the State has always been significant in the professionalization process of this professional group. Analytically, the coexistence of trends of standardization and differentiation within the professional group was revealed, contradicting the image of a homogenized professional group.

Professional knowledge emerged as a distinctive element of the professional group. Although valued, teachers' understanding of professional knowledge revealed a indistinction between components. The development of a typology of production and consumption relationships of professional knowledge allowed for the delineation of socioprofessional profiles. These profiles seem to configure the segmentation of the teachers' professional group. It was concluded that professional knowledge is distinctive of different positions and conditions in which teachers find themselves, as well as the conceptions and professional practices they develop.

Keywords: Teachers; Teachers' Professional Knowledge; Professionalization of the Professional Group of Teachers

Índice Geral

Agradecimento	iii
Resumo	v
Abstract	vii
INTRODUÇÃO	1
1. Professores no centro da discussão pública sobre Educação	3
1.1. O interesse pelo estudo sobre Professores: experiências, pertencas e posicionamentos	7
1.2 Conhecimento profissional do grupo profissional dos professores	11
1.2.1 Questões e objetivos da investigação desenvolvida	11
1.2.2 Modelo de análise	14
1.3 Estratégias e procedimentos metodológicos	19
1.3.1 Fontes, técnicas e instrumentos adotados	21
1.4 Estrutura do trabalho	25
CAPÍTULO 1 - PROFISSÕES, PROFISSIONALIZAÇÃO E CONHECIMENTO PROFISSIONAL	29
1.1 Dos “ofícios” às “profissões”: emergência da sociologia das profissões	31
1.1.1. Profissões estrutural e funcionalmente definidas: conhecimento profissional como atributo	34
1.1.2. Profissões socialmente construídas: conhecimento profissional como recurso	39
1.2 Profissionalização: do <i>continuum</i> ao processo	44
1.3 Profissões e poder: autonomia, associações profissionais e Estado	52
1.4 Profissões: abordagem sistémica	59
1.5 Profissões e conhecimento profissional	65
1.5.1 Conhecimento profissional e grupos profissionais	68
1.5.2. Conhecimento profissional dos professores	81
CAPÍTULO 2 - PROFISSIONALIZAÇÃO DO GRUPO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES EM PORTUGAL	93
2.1. Professores no sistema educativo	98
2.1.1 Evolução do número e distribuição dos professores no sistema educativo	99
2.1.2 Feminização do grupo profissional	105
2.1.3 Envelhecimento do grupo profissional	108
2.2 Formação e desenvolvimento profissional	112
2.2.1 Formação e qualificação profissional: habilitação para a docência	114
2.2.2 Desenvolvimento profissional: ingresso e progressão na carreira docente	133
2.2.3 Qualificações académicas dos professores	141
2.3 Regulação Profissional	148
2.3.1 Autonomia e Avaliação	149
2.3.2 Associativismo profissional	159
2.4 Classificação das profissões	179
2.4.1 Grupo profissional dos professores nas primeiras classificações profissionais e CNP94	184
2.4.2 Grupo profissional dos professores na CPP/2010	193

CAPÍTULO 3 - PROFESSORES EM CONTEXTO PROFISSIONAL	201
3.1 Territórios Educativos e Agrupamentos de Escolas	203
3.1.1 Desigualdades territoriais e educativas	204
3.1.2 Políticas escolares, lideranças e desigualdades escolares	207
3.2 Professores: formação, prática profissional e conhecimento profissional	213
3.2.1 Formação inicial e contínua: <i>tornar-se professor</i>	213
3.2.2 Prática profissional e trabalho entre pares: <i>ser-se professor na escola</i>	226
CAPÍTULO 4 - PROFESSORES E CONHECIMENTO PROFISSIONAL	241
4.1 Caracterização socioprofissional dos professores	244
4.1.1 Sexo e idade	244
4.1.2 Tempo de serviço, vínculo profissional e fases da vida profissional	246
4.1.3 Ciclo de Educação e Ensino e Áreas disciplinares de docência	249
4.1.4 Qualificação: formação inicial e avançada	253
4.1.5 Cargos e funções	256
4.2 Conhecimento profissional: práticas, contextos e fontes	259
4.2.1 Formação contínua	259
4.2.2 Projetos de intervenção socioeducativa e investigação	270
4.2.3 Publicações: consulta e autoria	273
4.2.4 Interações profissionais entre pares e outros profissionais	283
4.3 Profissão docente: concepções sobre a profissão	292
4.3.1 Sentido de pertença e influência(s) sobre o trabalho docente	292
4.3.2 A quem respondem profissionalmente os professores	294
4.5 Professores e conhecimento profissional: Perfis profissionais	296
CONCLUSÕES	311
FONTES	327
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	329
ANEXOS	349

Índice de Quadros

Quadro 2.1- Docentes em exercício no sistema (1960-2020)	101
Quadro 2.2 - Docentes em exercício no sistema, por nível de educação/ensino (1960-2020)	101
Quadro 2.3 - Docentes em exercício em Portugal, por nível de ensino (1960-2000) (%)	102
Quadro 2.4 - Número médio de alunos por docente, por nível de ensino (2005 a 2020)	102
Quadro 2.5 - Lugares docentes em Portugal por sector (valores absolutos)	103
Quadro 2.6 - Lugares de docentes em Portugal por setor (%) (1964/65-1984/65)	103
Quadro 2.7 - Docentes em exercício em Portugal, por setor e nível de ensino (2000-2008) (%)	103
Quadro 2.8 - Docentes em exercício em Portugal, por sector e nível de ensino (1960-1996) (%)	104
Quadro 2.9 - Número médio de alunos por docente, por nível de ensino e natureza do estabelecimento, Portugal (2005 a 2020)	104
Quadro 2.10 - Taxa de feminização nos ensinos primário, preparatório e secundário complementar (1964/65, 1974/75, 1985/86)	106
Quadro 2.11 - Taxa de feminidade dos docentes nos ensinos Público e Privado, por nível de ensino/educação (1960/61-2007/08) (%)	107
Quadro 2.12 - Taxa de feminidade por nível de ensino (2015-2020)	107
Quadro 2.13 - Distribuição de professores do ensino primário, preparatório, unificado e liceal técnico por grupos etários (1982/83 e 1985/86) (%)	108
Quadro 2.14 - Índice de envelhecimento dos docentes em exercício no Continente, dos ensinos Público e Privado, segundo o nível de ensino/educação (de 1995/96 a 2007/08)	109
Quadro 2.15 - Professores: Emergência e estabilização do grupo profissional	115
Quadro 2.16 - Professores: designação, instituição de formação e certificação da habilitação para a docência	116
Quadro 2.17 - Professores em funções em estabelecimento do ensino secundário por anos letivos e categoria de qualificação profissional (%)	124
Quadro 2.18 - Professores dos ensinos preparatório e secundário por categoria de habilitação profissional (VA e %)	125
Quadro 2.19 – Nível de qualificação para certificação profissional (habilitação para a docência) por nível de ensino	132
Quadro 2.20 – Instituições de formação e certificação	132
Quadro 2.21 - Docentes por vínculo contratual, por ciclo de ensino, 2008/09, 2015/16, 2019/20 (%)	138
Quadro 2.22 - Professores dos ensinos preparatório e secundário vinculados, segundo habilitação académica (VA e %), 1981-1985 (VA e %)	142
Quadro 2.23 - Professores do ensino preparatório e do ensino secundário vinculados segundo habilitação académica (%)	143
Quadro 2.24 - Percentagem de licenciados dos professores dos ensinos preparatório e secundário, por área de formação (%)	143
Quadro 2.25 - Docentes em exercício no Continente, nos setores Público e Privado, com licenciatura, mestrado ou doutoramento, segundo o ciclo de ensino, por ano letivo (%)	144
Quadro 2.26 - Nível de qualificação académica dos docentes, Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB e Ensino secundário, em Portugal (2019/20 e 2020/21) (%)	145
Quadro 2.27 - Nível de qualificação académica dos docentes do Pré-Escolar, em Portugal (2008/09-2020/21) (%)	145
Quadro 2.28 - Nível de qualificação académica dos docentes do 1.ºCEB, em Portugal (2008/09-2020/21) (%)	146
Quadro 2.29 - Nível de qualificação académica dos docentes do 2.ºCEB, em Portugal (2008/09-2020/21) (%)	146
Quadro 2.30 - Nível de qualificação académica dos docentes do 3.ºCEB, em Portugal (2008/09-2020/21) (%)	147
Quadro 2.31 - Nível de qualificação académica dos docentes do Ensino Básico e Secundário, em Portugal, por Grupo de Recrutamento (2020/21) (%)	147

Quadro 2.32 - Nível de qualificação académica dos docentes do Ensino Público e Privado, em Portugal, por (2012/13 e 2018/19) (%)	147
Quadro 2.33 - Associações de Professores, por data de criação	163
Quadro 2.34 - Associações de Professores, por autodenominação: atributos explícitos nos sítios	164
Quadro 2.35 - Associações de Professores por tipos de ações anunciadas nos sítios	166
Quadro 2.36 - Associações de Professores por atributos explícitos nos sítios, referência a ciclos de educação e de ensino	166
Quadro 2.37 - Sindicatos de professores: referências a pertença/filiação a federações sindicais	174
Quadro 2.38 - Sindicatos de professores: referências a nível territorial	175
Quadro 2.39 - Sindicatos de professores: referências a nível de qualificação	175
Quadro 2.40 - Sindicatos de professores: referências a ciclos de educação e ensino	176
Quadro 2.41 – Número de entradas por Grupo de Classificação das Profissões na CPP2010 e CNP1994	182
Quadro 2.42 – Posicionamento dos professores nas classificações nacionais das profissões (CNP94 e CPP2010)	183
Quadro 2.43 – Identificação dos Grandes Grupos de Profissões - ISCO2008/ CPP2010	184
Quadro 2.44 - Classificação Profissional de Marino Franzini - 1843 (publicação)	185
Quadro 2.45 - Professores na Classificação Nacional das Profissões (CNP1994)	186
Quadro 2.46 - Professores na Classificação Nacional das Profissões (CNP1994): 231 - Docentes do Ensino Universitário e de Estabelecimento de Ensino Superior (tarefas)	187
Quadro 2.47 - Professores na Classificação Nacional das Profissões (CNP1994): 2.3.2 - Docentes do Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos) e Ensino Secundário	189
Quadro 2.48 - Professores na Classificação Nacional das Profissões (CNP1994): 3.3.1.1. 05 - Professor do Ensino Básico Primário	191
Quadro 2.49 - Professores na Classificação Nacional das Profissões (CNP1994): 3.3.2.1. 05 - Educadores de Infância	192
Quadro 2.50 - Professores na Classificação Portuguesa das Profissões CPP/2010	193
Quadro 4.1 - valorização dos diferentes tipos de conhecimento profissional procurados através da formação contínua por ciclo de ensino.	266
Quadro 4.2 - Participação e coordenação em projetos de intervenção e investigação, por ciclo de educação e ensino	271
Quadro 4.3 - Regularidade de consulta de publicações por tipo de publicação e por ciclos de educação e ensino	274
Quadro 4.4 - Regularidade de consulta de publicações por tipo de publicação por grupo de recrutamento	275
Quadro 4.5 - Perceções sobre as entidades que influenciam o trabalho docente por ciclo de educação e ensino	294
Quadro 4.6 - Perceções sobre as entidades que influenciam o trabalho docente	296
Quadro 4.7 - Sistematização do plano de análise exploratória: Consumo e Produção de conhecimento profissional	297
Quadro 4.8 - Distribuição das Características (Indicadores) no espaço topológico	298
Quadro 4.9 - distribuição dos professores por cluster	302
Quadro 4.10 - Caracterização dos clusters de docentes	303
Quadro 4.11 - Caracterização dos docentes dos clusters	305
Quadro 4.12 - Tipos produção/consumo e outras variáveis	306
Quadro 4.13 - Tipologia dos perfis de docentes, por características	309
Quadro 4.14 - Tipologia dos perfis de docentes, por características (síntese)	310

Índice de Figuras

Fig. 1 - Modelo de Análise (visão parcelar): planos de análise e conceitos centrais	14
Fig. 2 - Modelo de Análise (visão parcelar): abordagem sistémica e processual	15
Fig. 3 - Modelo de Análise (visão parcelar): operacionalização da abordagem analítica sistémica e processual	17
Fig. 4 - Modelo de Análise (visão parcelar): eixos e dimensões de análise	18
Figura 3.1 - Formação contínua: nível de decisão	219
Figura 3.2 - Formação contínua: enfoque da formação	220
Figura 3.3 - Formação contínua: responsáveis/entidades formadoras	222
Figura 3.4 - Formação contínua: áreas escolhidas/identificadas	223
Figura 3.5 - Trabalho entre professores: apresentação esquemática	236
Figura 4.1 - Distribuição dos inquiridos (%), por sexo e nível de ensino	245
Figura 4.2 - Diagrama de extremos e quartis da idade (em anos) dos inquiridos	246
Figura 4.3 - Diagrama de extremos e quartis e histograma do tempo de serviço	246
Figura 4.4 - Distribuição dos inquiridos por escalões de anos de docência	247
Figura 4.5 - Distribuição dos inquiridos por vínculo profissional	248
Figura 4.6 - Distribuição dos inquiridos por ciclo de educação e de ensino (%)	249
Figura 4.7 - Diagrama de extremos e quartis da idade dos inquiridos por ciclo de educação e ensino	250
Figura 4.8 - Distribuição dos inquiridos por ciclo de ensino e vínculo contratual (%)	251
Figura 4.9 - Distribuição dos inquiridos por área disciplinar (%)	252
Figura 4.10 - Formação inicial e avançada dos inquiridos (%)	254
Figura 4.11 - Formação inicial e avançada, por ciclo de educação e ensino (%)	254
Figura 4.12 - Educadores e docentes com mestrado e doutoramento, por área disciplinar	256
Figura 4.13 - Exercício de cargos, nos últimos 5 anos	257
Figura 4.14 - Exercício de funções, nos últimos 5 anos	258
Figura 4.15 - Frequência de formação contínua nos últimos 5 anos (%)	259
Figura 4.16 - Frequência de formação contínua nos últimos 5 anos (%) por ciclo de ensino	260
Figura 4.17 - Frequência de formação contínua nos últimos 5 anos (%) por vínculo contratual.	261
Figura 4.18 - Frequência de ações de formação nos últimos 5 anos por instituição promotora.	262
Figura 4.19 - Objetivos com que é realizada a formação contínua.	263
Figura 4.20 - Formação contínua em função do ciclo de educação e ensino.	264
Figura 4.21 - Tipo de conhecimento profissional mais procurado através da formação contínua.	265
Figura 4.22 - Tipo de conhecimento profissional valorizado da formação e mobilizado em sala de aula.	267
Figura 4.23 - Desempenho da função de formador nos últimos 5 anos em função do ciclo de ensino.	268
Figura 4.24 - Frequência com que é formado nos últimos 5 anos por instituição promotora.	269
Figura 4.25 - Participação e coordenação em projetos de intervenção e investigação.	270
Figura 4.26 - Entidades promotoras dos projetos de intervenção e investigação em que participam os docentes	272
Figura 4.27 - Regularidade de consulta de publicações por tipo de publicação	273
Figura 4.28 - Consulta de publicações por tempo de serviço dos professores	276
Figura 4.29 - Sugestões para consulta de publicações.	277
Figura 4.30 - Suporte e conteúdos das publicações consultadas.	279
Figura 4.31 - Plataformas consultadas	279
Figura 4.32 - Conteúdos consultados	280
Figura 4.33 - Autoria de publicações por tipo de publicações.	282
Figura 4.34 - Tipo de conteúdos disponibilizados pelos autores de conteúdos digitais.	283
Figura 4.35 - Profissionais a quem recorrem.	284
Figura 4.36 - Professores a quem/que a si recorrem por tipo de solicitação/finalidade pedido.	285
Figura 4.37 - Participação em Grupos de discussão por entidade/instituição.	288
Figura 4.38 - Participação em Grupos de discussão por AE/ENA.	289

Figura 4.39 - Participação em encontros científico-pedagógicos.	291
Figura 4.40 - Percepções sobre as entidades que influenciam o trabalho docente.	292
Figura 4.41 - A quem respondem profissionalmente os professores.	295
Figura 4.42 – Disposição das características de produção/consumo de conhecimento	301

Índice de Anexos

Anexo nº 1	351
Anexo nº 2 a)	353
Anexo nº 2 b)	355
Anexo nº 3	357
Anexo nº 4	358
Anexo nº 5	360
Anexo nº 6	361
Anexo nº 7	362
Anexo nº 8	363
Anexo nº 9	364
Anexo nº 10	365
Anexo nº 11	366
Anexo nº 12	367
Anexo nº 13	368
Anexo nº 14	369
Anexo nº 15	370
Anexo nº 16	372
Anexo nº 17	384

INTRODUÇÃO

1. Professores no centro da discussão pública sobre Educação

No início do século XXI, a educação constituía para muitos estados uma fatia considerável do seu investimento. No relatório da OCDE *Education at a Glance* (2010), publicado no final da primeira década, pode ler-se que “Os países da OCDE investem enormemente na educação. Abaixo do ensino superior, as despesas das instituições de ensino por aluno aumentaram em todos os países, em média, 43% entre 1995 e 2007, apesar do número de alunos se manter relativamente estável. (...) Mesmo nos países da OCDE com pouca participação pública noutras áreas, o financiamento público da educação é uma prioridade social. (...)” (OCDE, 2010: 2). Estes níveis de investimento ilustram a centralidade dada à educação nas sociedades atuais. O então secretário-geral da OCDE, Angel Gurría, na apresentação desse relatório, referia-se ao investimento na educação como um desafio para os estados, apontando a importância dos professores como grupo profissional e salientando que: “a dimensão do esforço que é necessário para a educação se reinventar tal como fizeram noutras profissões para proporcionar uma melhor relação custo/benefício” (OCDE, 2010: 3). Tal afirmação enquadra as questões relacionadas com os professores, colocando-os no centro da discussão sobre a educação, com a afirmação da necessidade de “reinvenção” da profissão docente. Volvida mais uma década, a discussão continua com a defesa da importância da função docente, no quadro dos processos de escolarização das sociedades contemporâneas. Entidades internacionais como a OCDE e EU têm, nos relatórios mais recentes, voltado a frisar a centralidade dos professores para a melhoria dos sistemas educativos (Eurydice, 2018; OCDE, 2019, 2020, 2022). Também à escala nacional, são vários os relatórios e estudos publicados por entidades públicas e, mais recentemente, por entidades privadas, que assumem igual posicionamento (CNE, 2022; FJN, 2023), traçando no seu conjunto o retrato sobre os professores no mundo, e em Portugal, e identificando os atuais desafios da profissão (OCDE, 2022; CNE, 2022; FJN, 2023). A ideia da “reinvenção” referida pelo secretário-geral da OCDE em 2010 é, mais recentemente, continuada pela Cátedra da UNESCO *Futures of Education*. O documento *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (2021), elaborado após alargada auscultação e reflexão, tem como intencionalidade contribuir para um processo que opere um “novo contrato social para a educação”, à escala mundial. Ora, um dos capítulos desse documento - capítulo 5, *The transformative work of teachers* - ocupa-se especificamente dos professores, enfatizando a sua importância nesse processo e reafirmando a importância destes profissionais na definição e operacionalização dos sentidos e ações de quaisquer mudanças que se pretenda operar no campo da educação. Também Mazo (2019) defende a necessidade de *reprofissionalizar a profissão docente*, assinalando que, apesar de os professores serem considerados centrais para os processos de melhoria dos sistemas educativos, são pouco chamados para a decisão (Mazo, 2019).

A ideia dos professores como “*key variable to the success of reforms*” (Flores, 2016) anuncia-os como os agentes da mudança, desejada e reclamada. Nesta senda, a definição de um perfil dos professores competentes - os bons profissionais (*quality teachers*) - tem ocupado capítulos de relatórios

produzidos por especialistas e entidades com responsabilidade na educação, sendo comum, no espaço europeu, serem reconhecidos como *detentores de uma habilidade de integrar o conhecimento, de lidar com a complexidade e de adaptar às necessidades individuais dos alunos e dos grupos* (Flores, 2016). Mas, paradoxalmente, os professores são também apontados, muitas vezes, como os responsáveis pelos maus resultados dos sistemas educativos e excluídos dos debates públicos. Em suma, são considerados um problema político (Esteve, 1995, 2000; Afonso, 2009; Flores, 2015, 2016; Mazo, 2019). Parte desse problema pode ler-se nos resultados da investigação que tem procurado “dar voz” ao designado *mal-estar docente*, revelando condições e situações de trabalho pouco gratificantes e muito pressionantes (Lelis, 2012; Krantz e Fritezen, 2017). O que tem como efeito a desmobilização e descrença dos próprios professores relativamente ao reconhecimento da ação docente (Flores, 2016; Enguita, 2019; Zeichner, 2019; Lopes, 2022). Trata-se, portanto, de um grupo profissional atravessado por elevadas expectativas e pressão sociais. Estrela (2001: 122) refere-se mesmo a uma expectativa e pressão sociais *irrealistas* sobre os professores.

Em Portugal, nos últimos anos, temos vindo a assistir a uma acesa discussão pública em torno dos professores (Lopes, 2022). Para a discussão nacional, têm concorrido, por um lado, os movimentos reivindicativos de melhores condições laborais, que se prendem com questões da carreira e com a contagem de tempo de serviço dos professores, amplamente promovida pelos sindicatos à mesa das negociações com a tutela e pelos próprios professores em greves, manifestações e vigílias em vários pontos do território nacional. Por outro lado, a discussão tem resultado da ação de várias entidades, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), que tem promovido análises publicadas em relatórios e estudos, discutidas em fóruns¹ que reúnem especialistas, dirigentes, responsáveis políticos, representantes de instituições do ensino superior (IES), entre outros. Também as instituições de ensino superior e centros de investigação têm participado², contribuindo com a organização de debates e congressos, com participação de investigadores e responsáveis pela formação de professores. Em parte desses encontros têm vindo a ser discutidas as propostas da tutela³. Para a discussão, tem sido igualmente

¹ Como, por exemplo, o Seminário “Faltam professores! E agora?”, que se realizou no CNE, a 18 de maio de 2022. Veja-se no programa a pluralidade de proveniências institucionais e áreas de responsabilidade profissional dos oradores: <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1745-seminario-faltam-professores-e-agora>. Mais recentemente, em julho de 2023, teve lugar o seminário “A Profissão Docente: desafios atuais e futuros”, na Universidade do Minho. Sugere-se consulta do programa em: https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/ProfissaoDocente_18julho_UMinho/Programa_Seminario_Docentes.pdf

² Esse interesse não se esgota em IES que se ocupam da formação de professores, como é exemplo o estudo da equipa da NovaSBE de 2022, sobre Medidas políticas no contexto atual de falta de professores, que pode ser consultado em: https://www.novasbe.unl.pt/Portals/0/KnowledgeCenters/Economics%20of%20Education/Projects/Policy%20Brief%20Necessidades%20Docentes/Policy%20Briefing_Midterm_Final.pdf

³ Um exemplo recente foi a organização do debate “De que professores precisamos?”, realizado no dia 19 de junho de 2023, no Instituto de Educação-UL, que contou com a presença e participação com comunicação do ministro da educação. Veja-se na consulta ao programa as entidades promotoras do evento (centros de investigação), assim como a distribuição dos oradores e temáticas dos painéis: <http://www.ie.ulisboa.pt/events/debate-de-que-educadores-e-professores-precisamos>.

importante a produção e disseminação de informação e análise da responsabilidade do Ministério da Educação, distinguindo-se neste âmbito o estudo prospetivo relativo às necessidades futuras de professores em Portugal (DGEEC, 2021). As propostas políticas e as reações às mesmas, relativamente à falta de professores no sistema educativo português, em resultado da dificuldade em recrutar professores para os horários e lugares por ocupar, têm contado também com o interesse da comunicação social, que tem dado particular atenção ao problema com realização de reportagens, debates televisivos e radiofónicos e, ainda, a publicação na imprensa de textos de opinião de diversos protagonistas⁴. Portanto, pode afirmar-se que, na atualidade, a discussão pública sobre os professores é um tópico que reúne muitos interessados, para além dos próprios professores e dos que gravitam profissionalmente em torno da educação, estendendo-se a várias esferas e constituindo-se como um problema social, que é do interesse nacional e mundial, como procurámos demonstrar.

Nos discursos e análises sobre os professores, tem vindo a ganhar visibilidade a marca da homogeneidade, seja por parte dos responsáveis políticos, seja por parte dos representantes dos professores, que se referem, muitas vezes, à “classe profissional”. Esta priorização da dimensão laboral, compreensível no quadro das lutas e reivindicações por melhores condições de carreira nos últimos anos, tem contribuído para essa imagem de um “só” grupo a uma “só” voz. Tal imagem tem sido medida nos milhares de professores que saíram à rua em manifestações contra as decisões tomadas pela tutela, que fixaram uma imagem social do grupo profissional até hoje presente no “imaginário coletivo” português (autoproclamado por muitos e regularmente reiterado pelos órgãos de comunicação social) (Serra e Natal, 2012; Stoleroff e Pereira, 2009; Pereira, 2009). Essa marca de homogeneidade do grupo profissional não é recente, resultando de fontes de mudança externas e internas ao próprio grupo profissional (Abbott, 1988), que, no âmbito do seu processo de profissionalização, têm contribuído para o que poderemos designar por uma uniformização simbólica do grupo. Trata-se, com efeito, de um processo de reificação que tem sintetizado fortemente essa imagem homogeneizada dos professores, fazendo coincidir a unicidade do grupo, relacionada com a “força da união”, com a homogeneidade entre os profissionais, uniformizando-os.

Neste cenário, consideramos relevante o contributo da sociologia, em vários planos. Reconhecendo que esses planos são atravessados pela intrincada relação entre protagonistas (incluindo os sociólogos) e os diversos palcos e modos de produção, disseminação, apropriação e incorporação desses contributos (Sebastião et al. 2019; Machado, 2023). No sentido em que a sociologia concorre teórica e analiticamente para a desconstrução das imagens e crenças socialmente construídas, contribui para a promoção de um debate público, assente em conhecimento (mais) sustentado (Burawoy, 2006; Silva, 2017). Também, pelo desenvolvimento do questionamento e problematização dos processos educativos,

⁴ Anote-se que foram recolhidos textos de opinião sobre o problema, publicados na comunicação social, tendo sido identificados autores com diversas pertenças: professores (de vários ciclos de ensino e de estabelecimentos públicos e privados), dirigentes escolares, representantes de associações de professores, representantes de sindicatos de professores, docentes do ensino superior formadores de professores, investigadores e responsáveis políticos da administração central (Campos, 2022).

contribuí, por isso, para a definição, implementação e avaliação das políticas educativas (Silva, 2017; Sebastião, Capucha, Martins e Capucha, 2019), em que se incluem os professores, não apenas como meros operadores das políticas educativas, como se de sujeitos passivos se tratasse, esvaziados de poder, de crenças e de interesses. E ainda, num plano que se prende com o contributo para a formação dos profissionais da educação⁵ e do ensino, nomeadamente, com o compromisso e responsabilidade das IES com a investigação em torno dos processos de desenvolvimento profissional e dos percursos de profissionalização dos grupos profissionais para os quais oferece formação inicial e avançada (Tardif e Zourhlal, 2005; Lüdke e Cruz, 2005; Lunenberg, et al. 2007).

Por outro lado, no plano da investigação produzida sobre os professores, as análises em torno da discussão da docência têm-na compreendido como semi-profissão (Etzioni, 1969; Sacristán, 1995; Enguita, 1991, Alves, 2003), portanto, entre *profissão* e *ocupação*, oscilando entre as marcas das *profissões liberais* e as do *operariado*, reforçadas no século XXI pelos processos de standardização e burocratização (Enguita, 1991: 45). Precisamente, são vários os autores que dão conta de uma relativa ambiguidade como marca do grupo profissional, a qual tem atravessado o seu processo de profissionalização, sobretudo no que se relaciona com o seu estatuto e reconhecimento (Nóvoa, 1995; Tardiff, 2002; Roldão, 2007; Noordegraaf, 2007; Evetts, 2006a; Lopes, 2022). Essa ambiguidade projeta-se paradoxalmente, por um lado, por ser considerada uma das *mais velhas profissões*, atravessando séculos e séculos da história ocidental, com figuras do professor como o *pedagogo*, o *tutor*, o *mestre*. Ou seja, revestindo-se de formas de significação da docência entre “missionação” e “perceptorado” (Roldão, 2008), que contribuem para a imagem simbólica dos professores que se tem mantido até à contemporaneidade. Por outro lado, simultaneamente, é reclamada como uma das “*nouvelles professions*” (Chapoulie, 1973), entendida mesmo como a, já referida, almejada “chave para a mudança” dos sistemas educativos, a nível local e mundial (Flores, 2016; Zeichner, 2019). Outros autores apontam, ainda, para uma ambiguidade em resultado da distância dos professores face ao mercado de trabalho, uma vez que às suas trajetórias corresponde uma permanência na escola, mas esperando-se deles uma (boa) preparação das gerações futuras, nomeadamente no que à preparação para o mercado de trabalho diz respeito (Enguita, 2010).

Interessa-nos, por isso, questionar e investigar estas questões retomando a análise do processo de profissionalização, problematizando-o, considerando que na sua longevidade tem sido pontuado por tensões e conflitualidades, avanços e recuos (Nóvoa, 1987, 1995; Tardiff, 2002, 2013; Montero, 2005; Roldão, 2007, 2008; Lopes, 2022).

No cerne desta discussão, tem sido colocado o problema do conhecimento profissional, pela relevância que tem na afirmação das profissões (Abbott, 1988, 1991; Torstendahl e Burrage, 1990,

⁵ Para a discussão, considere-se a adaptação da sistematização dos planos de contribuição da sociologia para a formação de profissionais da educação (em particular no âmbito socioeducativo) avançada noutra pesquisa: Plano teórico-conceitual; Plano metodológico-praxeológico; Plano ético-deontológico Reflexividade; Plano da (investigação sobre) profissionalização (Delgado e Campos, 2017).

Gonçalves, 1998, 2007/8; Rodrigues, 1997, 2012; Evetts, 2006, Swidler e Arditti, 2008; Pavlin, Svetlik e Evetts, 2010; Brante, 2011; Caria 2014; Svarc, 2015). No caso dos professores, este tem sido identificado como um elemento (in)distintivo da profissão, que tem contribuído para a vulnerabilidade do grupo profissional (Enguita, 2019; Lopes, 2022). Nóvoa (1995) identificou-o como uma das dimensões de maior vulnerabilidade do grupo profissional, apontando para a exterioridade do grupo face à produção e regulação da produção do conhecimento profissional. Roldão (2007) identificou-o como o “elo mais fraco” da sua profissionalidade. Na mesma linha de análise, Enguita (2010) assinala a *descontextualização* do conhecimento profissional relativamente ao grupo, apontando o acrescido desafio, se se considerar as fontes de conhecimento dos professores na atualidade. Precisamente, Alves (2020), num texto intitulado *Aprender a ser professor*, centra a discussão no processo de aprendizagem dos (futuros) professores.

Ora, foi com este “pano de fundo” que o interesse e decisão de realização da presente investigação se foi definindo, cruzando-se vários fatores, dos quais se dá conta mais detalhadamente no subcapítulo seguinte.

1.1. O interesse pelo estudo sobre professores: experiências, pertenças e posicionamentos

Da nossa parte, o interesse pelo estudo sobre os professores resulta das experiências vividas no âmbito do percurso profissional, em dois planos: o da atividade docente e o da investigação. No plano da docência, a integração em IES, desde o início do percurso profissional, em cursos de formação de professores foi determinante⁶. Contudo, distingue-se a oportunidade de, em 2003, integrar a equipa de docentes que se ocupava da formação inicial de Professores do Ensino Básico (1.º e 2.º ciclos) e Educadores de Infância. Mais concretamente, a possibilidade de participar no processo de definição e prossecução de um projeto de formação inicial, na ESE de Santarém, a par da docência da Sociologia da Educação nesses cursos. A integração na equipa que reorganizou curricularmente a formação, na qualidade de “representante” da sociologia, contribuiu para o alargamento e aprofundamento do quadro de questionamento, que sustentou o início do interesse pelo estudo dos professores. A participação na equipa permitiu “mergulhar” nas questões relacionadas com a formação inicial de professores, com particular incidência sobre os processos de iniciação profissional, nas diversas etapas dessa formação e em diferentes dimensões. Por um lado, o acompanhamento dos estágios, por outro lado, o apoio nos processos investigativos desenvolvidos pelos futuros professores sobre as situações educativas e outras problemáticas associadas à profissão. Essa experiência de supervisão dos futuros professores, em

⁶ No âmbito do processo da formação de professores, é de destacar a possibilidade de participar na docência dos cursos de Complemento de Formação para professores do 1.º CEB e Educadores de Infância, que permitiu contactar com profissionais que, na sua maioria, se encontravam em fases muito avançadas das carreiras e assim aceder ao relato e visões sobre o grupo profissional, a escola e a educação em Portugal de profissionais formados e com início da atividade profissional, em alguns casos, ainda antes de 1974.

contexto escolar, permitiu também um contacto direto e continuado com a realidade escolar, junto dos estagiários, dos alunos, dos professores cooperantes e dos dirigentes escolares. Mas, também com outros, através da promoção de fóruns públicos de apresentação e discussão dos resultados e experiências de iniciação à prática profissional docente, com a presença e em articulação com outras equipas de formadores de professores de outras instituições, no caso, da Universidade de Aveiro e da Universidade do Minho. Ainda no âmbito da ação concebida e desenvolvida por essa equipa multidisciplinar, foi muito relevante para o aprofundamento do conhecimento sobre a ação e pensamento profissional dos professores, a participação na formação contínua centrada na supervisão e gestão curricular, no formato Círculo de Estudos, levada a cabo com as professoras cooperantes. Ainda no plano da docência, por outro lado, a conceção da proposta programática da disciplina Sociologia da Educação, sobretudo na procura de resposta às questões sobre “o que ensinar” e “como ensinar” futuros professores e educadores de infância, também contribuiu para esse interesse⁷. Para além da experiência da docência, a prática investigativa permitiu o contacto com processos de pesquisa com professores, integrados na cena educativa, incluindo os alunos e outros profissionais da escola, dirigentes escolares e representantes de entidades parceiras das organizações escolares (de áreas diversas, como a saúde, justiça, ação social e intervenção comunitária, poder local, etc.).

Ora, dos resultados que se foram apurando no âmbito de diversas pesquisas sobre desigualdades sociais e escolares, insucesso, absentismo e abandono, violência e indisciplina grave na escola, entre outras problemáticas, foi-se reforçando a evidência da importância dos professores no sistema educativo, na organização escolar e na gestão dos processos de ensino e aprendizagem. O que ditou que se orientassem as áreas de interesse investigativo, elegendo-se os professores como objeto central. Até esse momento, os professores tinham sido, sobretudo, considerados como sujeitos dos processos investigativos desenvolvidos. Para essa decisão, foi também determinante o contacto com a produção de investigadores cuja investigação se ocupou dos professores. Neste âmbito, distingue-se a participação no encontro *Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, organizado pela Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, em 2009. Nas conferências inaugurais, os oradores Rafael Feito Alonso da Universidad Complutense de Madrid e Steven Brint da University of Califórnia-Riverside foram convidados a apresentar uma reflexão em torno da produção da sociologia da educação espanhola e norte-americana, respetivamente. Rafael Feito Alonso partiu da análise das publicações sobre educação⁸, em particular as da sociologia, elencando as temáticas tratadas pelos sociólogos da educação espanhóis. Numa primeira nota, o conferencista destacou o facto de as revistas sobre sociologia, em geral, publicarem poucos artigos na área da educação. Parecendo então constituir-

⁷ Foram então e são-no ainda, fundamentais, as discussões e análise realizadas por outros sociólogos sobre o ensino da sociologia noutros cursos (Vieira, 2004; Sebastião, 2004; Delgado e Campos, 2016; Egreja, 2016; Resende e Veira, 1993; Alves e Diogo, 2021, 2022). De modo generalizado, todos sublinham a importância central que a rutura epistemológica com leituras de senso comum assume, a par da potencialidade da reflexividade que a sociologia encerra.

⁸ *Educación y Sociedad; Tempora, Revista educación, Cuadernos de pedagogia, REIS e RASE.*

se (a sociologia da) educação como um campo com relativa autonomia, com publicações próprias e já com tradição. Algumas destas publicações contavam com mais de 30 anos de existência. Das temáticas elencadas, a *Profesión docente* foi indicada como muito central na produção sociológica espanhola. Outra anotação importante consistiu na afirmação de que os sociólogos da educação em Espanha, em grande parte, assumiam responsabilidade docente na formação de professores. Alonso referiu que essa dupla condição constituía o fator explicativo para que esta temática ocupasse uma posição tão central. Já Brint, sobre a sociologia da educação nos EUA, optou por considerar para a análise uma só publicação, *Sociology of Education*, pela posição que ocupava no campo editorial norte-americano, considerando a totalidade dos artigos publicados entre 1999 e 2008. Nos resultados apurados, identificou a temática que se ocupava (mais centralmente) dos professores, designada por *Teaching Practices*, que tinha um dos valores mais baixos da distribuição apresentada, apenas 3% dos artigos publicados. Destacou, ainda, o que relativamente às práticas docentes poderia ter alguma proximidade, i.e., a categoria *Curriculum*, com apenas 2% dos artigos contabilizados. Seguiu-se o debate e, das notas retiradas e agora relidas, percebe-se o interesse pelos professores e a vontade e decisão de desenvolver investigação sobre este grupo profissional⁹.

O interesse emergente, a necessidade de posicionamento epistemológico sobre os professores, já não apenas como sujeitos dos estudos, mas como objeto da nossa análise, na “dupla condição” a que aludimos, encontrou, nos trabalhos de Costa (1988, 1992, 1996), matriz para as decisões teórica, metodológica e ética do estudo a desenvolver. Da sistematização do autor sobre a Cultura profissional dos sociólogos, distinguimos os quatro pontos que iluminaram e orientaram o trabalho desenvolvido.

O primeiro, relativo ao *modelo cultural de dissociação entre ciência e profissão*. Revemo-nos no posicionamento do autor, considerando que quer as experiências profissionais no âmbito da docência, quer as de investigação, anteriormente apontadas, no seu conjunto, contribuíram e continuam a contribuir para um questionamento sobre os professores fundado num conhecimento que resultou de incursões muito diversas, em esferas também diferenciadas, que, na sua intersecção, permitiram afinar um olhar que é simultaneamente de proximidade e de distanciamento. Igualmente relevante é a participação em pesquisas teórico-metodológicas sobre problemáticas relacionadas com o *métier* da profissão, mesmo quando lido a partir de pesquisas que se centraram nas políticas, na formação, nos contextos, assim como nos processos de profissionalização de outros grupos profissionais que com os professores disputam espaços e fronteiras de ação no campo educativo. Trata-se de um processo cruzado entre docência e investigação, alimentado, por vezes, por questões e problemas colocados pelos futuros

⁹ Uma sobre o interesse da sociologia portuguesa pelos professores. Dos congressos e outros encontros científicos promovidos pela APS disponibilizados no seu *site*, reuniram-se as referências explícitas a professores considerando as comunicações com e sem publicação de texto. A análise revelou um interesse pouco constante dos investigadores pelo estudo deste grupo profissional, por comparação a outros grupos profissionais e outras áreas de interesse na educação. E ainda, que a maioria dos trabalhos toma os professores como sujeitos dos estudos e menos como grupo profissional. Apresentação dos registos considerados, pode ser lida no Anexo nº 1.

profissionais, diplomados e/ou professores cooperantes, assim como por outros profissionais da educação.

Essa proximidade revela-se aliás útil n'*As relações entre problemas sociais e problemas sociológicos*, o segundo ponto da sistematização de Costa (1988). Mais concretamente, na *reformulação do problema social em problema sociológico*, definida pelo autor como “sendo uma exigência epistemológica, constitui-se também num indispensável requisito deontológico” (Costa, 1988: 113). Por isso, procuramos consciente e intencionalmente manter uma atitude vigilante relativamente aos desafios e riscos que a (sobre)posição e as (des)continuidades entre os padrões cognitivos e os padrões deontológicos, que a distinção epistemológica entre problemas sociais e problemas sociológicos comporta. Sobretudo, porque se trata de uma investigação levada a cabo por uma socióloga que exerce funções docentes numa instituição de ensino superior que forma professores e outros profissionais da educação. Mais ainda, a investigação centra-se na problematização em torno do conhecimento profissional dos professores, no quadro do processo de profissionalização do grupo profissional, o que inclui a formação, necessariamente. Ora, o exercício da docência numa instituição que se ocupa da formação de professores (e outros profissionais da educação) significa a emergência de interesses e perspectivas potencialmente conflitantes. Nesse sentido, procurámos adotar sempre uma postura atenta, ouvinte, leitora e curiosa sobre os professores, os alunos, os dirigentes e outros profissionais da educação, encarregados de educação e familiares que encontramos nos processos de pesquisa realizada. Da mesma forma procedemos relativamente aos discursos dos políticos, dos jornalistas, especialistas e comentadores, mesmo em caixas de opinião e nas redes sociais que consultámos, e, ainda, face aos trabalhos de outros investigadores, que mobilizámos.

Acionar e confiar na potencialidade *d'A auto-reflexividade sociológica da sociologia* foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, até mesmo nos momentos “não profissionais”, em encontros com outros, como os amigos (muitos sociólogos e/ou professores) e até familiares, pois todos têm uma visão sobre os professores e os “problemas dos professores”¹⁰ (Enguita, 1991: 45). No exercício dos procedimentos teórico-metodológicos, procurámos assim manter transversalmente a autorreflexividade, tentando ter a ação e pensamento sediados na *ética relacional*, a que se refere Costa (1988); usufruindo e procurando inscrição nesse *património* da sociologia (Costa, 1988: p. 114), essa “(...) aguda consciência sociológica de si própria, uma permanente auto-reflexividade sociológica sobre a sociologia enquanto prática social e sistema de representações, palco de conflitos de interesses e de jogos de poder, sobre a prática da sociologia enquanto actividade científica e profissional socialmente condicionada, socialmente produzida e sempre com problemáticas consequências sociais”.

¹⁰ A familiaridade social que explica a ausência de perguntas sobre o que faz um médico (Costa, 1992: p. 13), pode ser transferida para o professor, pois *trata-se de domínios de conhecimento e atividades profissionais que estão instalados na vida social corrente; fazem parte do mundo social que nos é familiar, entram, de um modo ou de outro, no nosso dia-a-dia*. Contudo, também nos explica que, porque todos fomos alunos e conhecemos outros alunos (os “nossos” filhos, sobrinhos, vizinhos e os “filhos dos outros todos”, portanto, as diversas gerações), todos parecem ter opinião e expectativas sobre os professores.

Por fim, pertencendo à geração de sociólogos, a que alude Costa (1988), para os quais houve, ainda, o desafio de desbravar caminhos e espaços de inserção profissional, ao ter encontrado lugar em instituições de formação profissional de outros profissionais da educação (professores e outros), foi então possível, com equipas diversas de sociólogos e/ou com profissionais de outras áreas, experimentar e desenvolver investigação que procurou inscrever-se no espaço da sociologia, em articulação com a educação.

Tal implicou, tendo sempre como pano de fundo o desenvolvimento da autorreflexividade e ética relacional, escolher entre diversos paradigmas teóricos-metodológicos - o quarto ponto, *Diversos paradigmas sociológicos e diferentes formas de conceber a prática profissional* -, procurando adequar às intencionalidades da investigação e problematização, no quadro de possibilidades e constrangimentos efetivos.

O presente trabalho constitui-se, portanto, como (mais) uma ilustração desse jogo, combinando quadros teórico-metodológicos e disciplinares diversos, realizado em temporalidades descontínuas, por vezes interrompidas; resultado da generosidade e disponibilidade de vários intervenientes: os professores, alunos e dirigentes das escolas em que se realizaram os estudos, assim como dos coordenadores e investigadores das equipas dos projetos de investigação do centro de investigação (CIES) em que esta e outras investigações têm vindo a ser realizadas. Igualmente relevantes foram os contributos de outros que assumem, também, essa dupla função, de formadores e investigadores, que mantiveram disponibilidade para acompanhar o processo, questionando, comentando e criticando. Por fim, mas desde o início do processo, de facto fundamental e determinante, foi o acompanhamento generoso, atento, cuidadoso, rigoroso, questionador, reflexivo, amigável, estimulante e muito paciente dos orientadores do processo que resultou na presente investigação. Tomando de empréstimo a expressão de Costa (1988), não se trata de uma “soma nula”, diremos então que não se trata de uma competição em que se confrontam duas ou mais equipas, mas antes, de uma só que conjuga e entrecruza ciência e profissão.

1.2 Conhecimento profissional do grupo profissional dos professores

1.2.1 Questões e objetivos da investigação desenvolvida

O interesse pelo desenvolvimento de investigação sobre os professores conduziu-nos a um conjunto de interrogações que tiveram como preocupações de fundo a sua relevância no campo educativo. O que pensam sobre a educação, a escola e o ensino e as ações que desenvolvem são, como décadas de investigação nos mostraram, determinantes nos processos de ensino e aprendizagem e modos de funcionamento das escolas. Por outro lado, como sublinhámos, nos últimos anos tem havido uma (quase) contínua discussão em torno da escola e dos professores, seja pelos desafios educacionais que na atualidade se colocam, seja pela persistência das desigualdades dos resultados escolares, seja pelos movimentos de reivindicação de melhores condições laborais e reconhecimento dos profissionais do

ensino, seja, ainda, pelas sucessivas alterações de regulamentação das escolas, da ação e da formação dos professores. Por isso, decidimos considerar os professores enquanto grupo profissional, ao qual é atribuída a responsabilidade e função social da escolarização das gerações mais novas. A essa responsabilidade corresponde um mandato que legitima, mas também condiciona a sua ação (Enguita, 1991, 2017; Nóvoa 1987, 1995; Flores, 2016; Zeichner, 2019; Lopes, 2022). Portanto, quisemos compreender como este grupo desenvolve a sua ação profissional, nos vários contextos e esferas profissionais, focando o nosso interesse no conhecimento profissional. A centralidade teórica e analítica do conhecimento profissional resulta de sabermos que se trata de um dos elementos fundamentais das profissões, mas que, no caso dos professores, será, na nossa perspectiva, particularmente relevante por se ocuparem, precisamente, dos processos de ensino, que se pretende que resultem na aprendizagem dos alunos (Roldão, 2000, 2007, 2008).

A decisão de considerar os professores enquanto grupo profissional resultou ainda das experiências vividas, anteriormente identificadas, que nos permitiram apreender e reconhecer a diversidade de condições de *se ser professor* no mesmo sistema, com assinaláveis assimetrias territoriais e organizacionais, entre outras. Por outro lado, pela identificação de discursos tão distintos relativamente às escolhas formativas, às expectativas e estratégias de inserção e desenvolvimento profissional dos, entretanto, colocados no sistema educativo.

Para o desenvolvimento da investigação, distinguimos analiticamente dois patamares de questionamento. Um primeiro, relativo à construção da profissão de professor, considera teórico-analiticamente o processo de profissionalização, que enquadra um segundo plano enunciador das questões que se prendem mais especificamente com o conhecimento profissional dos professores.

A questão de investigação de partida e central inscreve-se na problemática do conhecimento profissional dos professores, entendido aqui como o conhecimento reconhecido como necessário para o cumprimento das funções da atividade docente, ou seja, *ensinar* (Roldão, 2000). O desenvolvimento da investigação em torno da questão desta forma enunciada levou-nos a reconhecer a necessidade de desenvolver a pesquisa considerando os professores inseridos no seu contexto organizacional específico – a escola.

Portanto, a problemática da presente investigação prende-se centralmente com a relação que os professores estabelecem com o conhecimento profissional. Foi neste âmbito que se definiram as questões de investigação, tendo como foco central a(s) relação(ões)/posicionamento(s) que os professores estabelecem com o (seu) conhecimento profissional: (1) a representação que têm acerca (da natureza) do conhecimento profissional; (2) os processos/mecanismos pelos quais o conhecimento profissional é gerado/adquirido/aprofundado (considerando várias esferas e fontes); (3) os usos do conhecimento profissional, seja nos modos como é mobilizado e incorporado nas práticas profissionais, (4) seja nos modos como “circula” no âmbito do grupo profissional (entre pares) e outros profissionais. A definição das questões enunciadas enquadra-se num conjunto mais alargado de questionamento que se prende com (5) as questões relativas ao processo de profissionalização dos professores,

designadamente a emergência e afirmação do grupo profissional e a compreensão da presente etapa do processo, considerando várias dimensões como: (a) a caracterização socioprofissional dos professores, (b) os mecanismos de regulação profissional da formação, acesso à profissão e progressão na carreira docente, no âmbito do desenvolvimento profissional do grupo, (c) as condições da autonomia e do associativismo profissional, e (d) o seu (auto)reconhecimento. As questões de investigação orientaram a realização do trabalho teórico e empírico, com a organização dos objetivos em dois planos, teórico e substantivo.

Num plano teórico, pretendeu-se: (1) contribuir para o aprofundamento do conhecimento em torno da discussão do grupo profissional dos professores no âmbito da problemática das profissões, mais especificamente, no que ao conhecimento profissional dos professores e processo de profissionalização diz respeito; (2) contribuir para a formulação de um modelo de análise que permita identificar e compreender os modos de produção, aquisição, circulação e mobilização do conhecimento profissional, nos diversos contextos, situações e fontes profissionais.

Num plano substantivo, pretendeu-se: (1) realizar uma análise teórica e empiricamente fundamentada sobre o conhecimento profissional dos professores, considerando diferentes escalas teórico-analíticas, concretamente: (os professores no âmbito do) sistema de profissões, inseridos no mercado de trabalho, neste caso, no sistema educativo e nas associações profissionais (macro); (os professores nas) organizações profissionais, neste caso, nos agrupamentos escolares (meso); e as conceções e práticas profissionais dos professores, neste caso, sobre práticas profissionais e conhecimento profissional (micro).

Analiticamente, para a análise à escala macro, pretendeu-se adotar uma perspetiva diacrónica, recorrendo a um conjunto de indicadores relacionados com as diferentes dimensões de análise do processo de profissionalização do grupo profissional dos professores. Para a análise à escala meso e micro, consideraram-se como eixos centrais os que se prendem com os processos/mecanismos de produção, aquisição, circulação e mobilização do conhecimento profissional, que inclui os processos de aquisição, aprofundamento e mobilização, assim como a participação em processos de produção, disseminação e divulgação do conhecimento profissional; cruzados com um segundo conjunto de eixos relacionados com (i) a diversidade de esferas, situações, modos de aquisição e produção do conhecimento profissional, (ii) e as fontes, considerando diferentes níveis de institucionalização.

Pretendeu-se, com o cruzamento destes eixos teórico-analíticos, produzir uma leitura dos diferentes posicionamentos dos professores, nos planos contextuais de inserção e pertença profissionais, concretamente na(s) cultura(s) profissional(is) e na(s) cultura(s) de escola.

Por fim, um último objetivo prendeu-se com a elaboração de uma tipologia configuradora dos posicionamentos dos professores relativamente à relação com o seu conhecimento profissional, cuja operacionalização visa contribuir para a identificação e compreensão de posicionamentos e perfis profissionais dos professores, desta forma diferenciados.

1.2.2 Modelo de análise

O modelo de análise concebido apresenta-se segundo as etapas teórico-metodológicas constitutivas do percurso de investigação desenvolvido. Numa primeira etapa de conceção do modelo de análise central, consideram-se os planos teórico-analíticos da presente investigação, identificando os conceitos centrais: profissão e grupo profissional, profissionalização e conhecimento profissional. Um primeiro plano de base, relativo ao grupo profissional dos professores, inscreve-se no respetivo sistema de profissões (Abbott, 1988), que enquadra o segundo, a partir do qual se constrói o modelo de análise central, considerando-se o processo de profissionalização do grupo profissional dos professores como “pano de fundo”. Este possibilita a inscrição da análise num eixo diacrónico, necessário para a compreensão do processo socio-histórico, nomeadamente, por permitir a consideração das diversas etapas de evolução do sistema educativo português, concebidas pelas orientações e determinações dos diferentes regimes políticos.

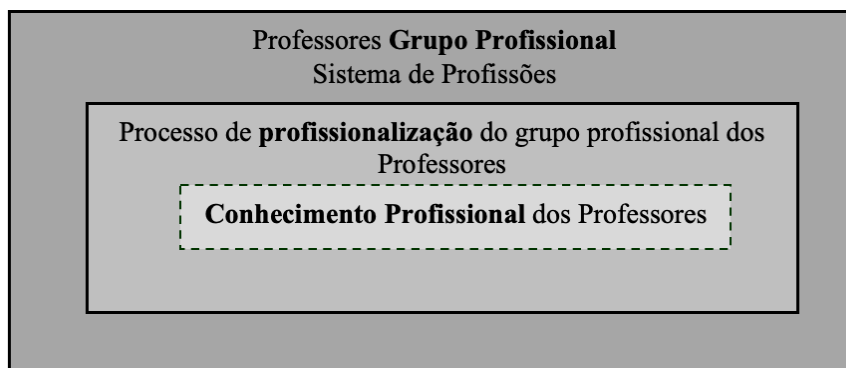


Fig. 1 - Modelo de Análise (visão parcelar): planos de análise e conceitos centrais

O desenvolvimento de uma abordagem sistémica sobre as profissões, apoiada na proposta de Abbott (1988), permite desenvolver uma análise em torno do grupo profissional dos professores, entendido como grupo profissional, no âmbito do respetivo sistema de profissões, como dissemos, considerando tanto as fontes de mudança externas como as internas.



Fig. 2 - Modelo de Análise (visão parcelar): abordagem sistêmica e processual

Tal abordagem garante uma leitura e compreensão processuais da profissionalização, o que inclui a identificação e análise de fatores de constrangimento e de oportunidades resultantes de fontes externas ou internas (Fig. 2), por exemplo, em resultado de medidas políticas de definição das condições de acesso à profissão ou, dito de outro modo, a atribuição da licença por parte do Estado, como forma de delegação e de controlo do poder destes profissionais. Por outro lado, permite desenvolver a análise considerando a ação dos profissionais (o que fazem e pensam) nos contextos profissionais e as organizações escolares e outras esferas profissionais, que se inscrevem num espaço mais alargado. Dito de outro modo, permite uma leitura sobre o grupo profissional que não os isola e incorpora os efeitos do respetivo processo de profissionalização, que posiciona os professores face às demais profissões e profissionais, assim como organizações e instituições do seu campo e de outros. Possibilita igualmente compreender de que modos se molda internamente o grupo, com definição de agrupamentos e segmentos diferenciados, nomeadamente, no que se prende com a relação com o conhecimento profissional.

Na construção do modelo de análise, procurou-se particularizar o tipo de fontes de mudança internas e externas, como se pode ler na figura seguinte (Fig. 3), considerando-se, para as externas, os desafios que os avanços científicos e tecnológicos têm colocado à educação, à escola e, conseqüentemente, aos professores, nomeadamente, no que às fontes e modalidades de acesso ao conhecimento em geral diz respeito, a par das expectativas e exigências sociopolíticas, socioeconómicas e socioculturais que recaem sobre os resultados da escolarização das gerações mais novas. Consideram-se igualmente a definição de medidas políticas, no formato de programas e planos, sistemas de avaliação, entre outros instrumentos que visam a melhoria dos sistemas educativos, a par da definição das condições de formação, acesso e progressão na carreira docente, em que se inclui a avaliação de desempenho dos docentes. Ainda, nas fontes externas, consideram-se as alterações nas classificações das profissões, pela importância no posicionamento e estatuto das mesmas e dos respetivos segmentos internos, fixando o alcance do que “faz e se espera que faça” cada um.

Relativamente às fontes internas, considera-se a miríade de elementos que visam cobrir as diversas possibilidades de *ser-se professor*. No esteio de Abbott (1988), procura-se elaborar um modelo de análise que considere o que os profissionais *efetivamente* fazem e pensam, considerando a pluralidade e diversidade de contextos, práticas e posicionamentos (ético-deontológicos-políticos e pertenças e lugares organizacionais) profissionais, assim como as diferentes configurações e movimentos no âmbito do associativismo profissional, neste caso, as associações de professores e sindicatos.

A análise do processo de profissionalização dos professores considera, segundo o modelo proposto, os efeitos cruzados destes dois tipos de fontes como fatores do próprio processo de profissionalização, desde a fase do estabelecimento da profissão, assim como os efeitos das estratégias de manutenção da sua jurisdição. A análise deste modo definida, tendo o modelo de Abbott (1988) como referência, permite aprofundar o conhecimento sobre o processo de profissionalização dos professores, neste caso, em Portugal, como resultado dos efeitos do jogo cruzado entre fontes internas e externas ao grupo profissional, podendo ler-se os avanços e recuos, lutas e conflitualidades face aos outros profissionais e ao Estado, assim como relativamente aos alunos, famílias, comunidades educativas e sociedade em geral. Portanto, como anteriormente se deu conta, a investigação incide sobre o conhecimento profissional analisado no quadro do processo de profissionalização do respetivo grupo profissional, neste caso, os professores em Portugal.

O desenvolvimento teórico-analítico do referido modelo organizou-se a partir da sistematização dos principais referentes relativos aos aspetos socioprofissionais da atividade docente, tais como: prática profissional; posicionamento face ao conhecimento e sua relação com a função docente; posicionamento na organização escolar e cultura de escola; e, ainda, o posicionamento face à cultura profissional (pares, associações profissionais, sindicatos, outras profissões, etc.), como se pode ler na figura seguinte (Fig. 3).

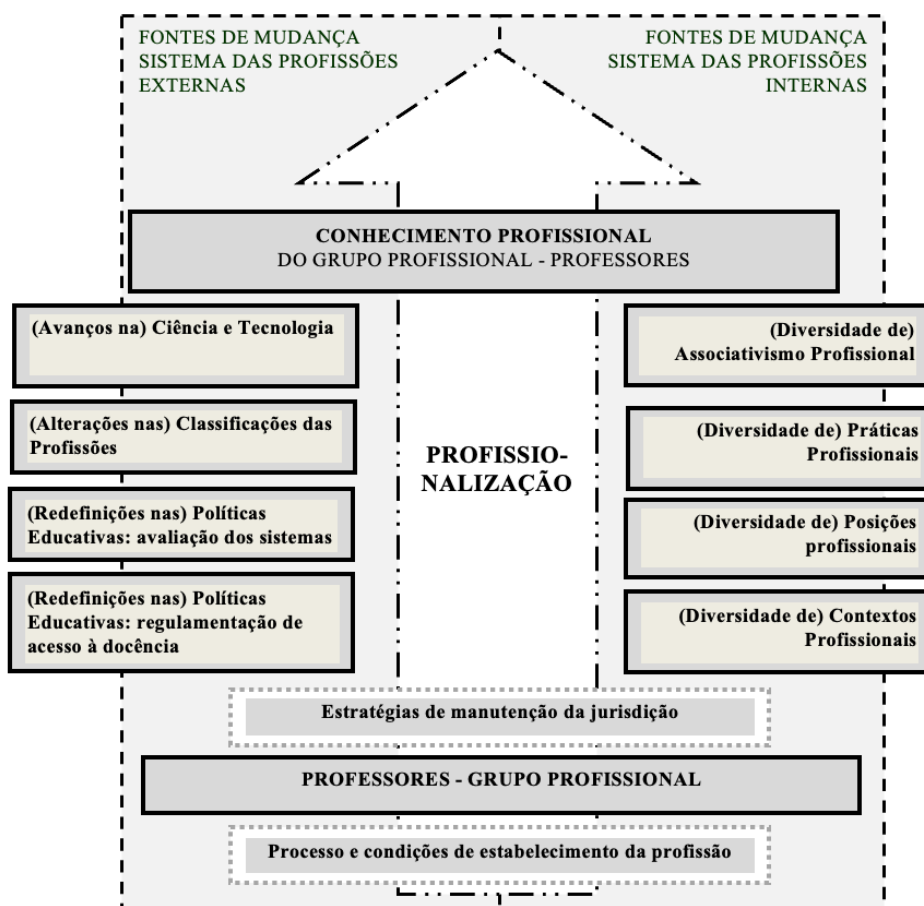


Fig. 3 - Modelo de Análise (visão parcelar): operacionalização da abordagem analítica sistémica e processual

Como anteriormente se deu conta, consideram-se como eixos centrais os que se prendem com os processos/mecanismos de produção, uso e circulação do conhecimento profissional, cruzados com um segundo conjunto de eixos relacionados com as esferas, situações, fontes, tipos e modos de produção, uso e circulação do conhecimento profissional. A necessidade de distinção destes eixos prende-se com a construção analítica do modelo, uma vez que é necessária a distinção entre os momentos de desenvolvimento profissional em que a socialização é mais marcadamente associada à formação, ou seja, os que se organizam a partir dessa intencionalidade e os outros momentos de imersão profissional, que, sendo formativos, comportam outros aspetos que analiticamente pretendemos ver distinguidos. Para tal, consideram-se as situações de formação inicial e contínua, desenvolvidas em contextos formativos específicos, sejam as instituições de formação do ensino superior, sejam os centros de formação, entre outros. A par desta formação de carácter formal, com certificação e credenciação específicas, designadamente as que contribuem para o ingresso e progressão na carreira, consideram-se ainda situações de formação de outra natureza, como a formação desenvolvida em grupos/equipas de professores das escolas, e, ainda, situações que podem ser designadas por autoformação, como a participação em congressos, conferências e outros eventos desta natureza.

Neste sentido, pretendendo-se analisar os profissionais nos seus contextos profissionais, o modelo orienta-se para a análise dos professores nos contextos escolares, considerando ainda as outras esferas profissionais, como as associações de professores e sindicatos, como se pode ler na figura seguinte (Fig. 4).



Fig. 4 - Modelo de Análise (visão parcelar): eixos e dimensões de análise

A análise organizada em torno destes eixos cruzou-se com um conjunto de dimensões analíticas distintas, como se pode ler na figura (Fig. 4). Analiticamente, consideraram-se as dimensões relativas às representações e prática profissional. São as dimensões que vão ao encontro das questões orientadoras da pesquisa sinteticamente enunciadas como: *quais* os componentes do conhecimento que identificam como necessários para o exercício da sua função profissional; *o que* identificam como referenciais (fontes/recursos) de conhecimento profissional, relativas à dimensão representacional; e *quem* identificam como referenciais de conhecimento profissional, que remete para a dimensão interacional. Ainda nesta dimensão, situa-se outra questão relativa ao modo como circula esse conhecimento. Por fim, a questão *como* se usam esses referenciais no âmbito das práticas profissionais, que se relaciona com a dimensão praxiológica. Analiticamente, distinguem-se ainda outras duas dimensões, uma primeira, relativa aos aspetos de posicionamento estrutural-organizacional, lido no sistema educativo e na organização escolar (*funções/cargos profissionais*), e, por fim, uma dimensão relativa às inscrições dos professores no domínio ético-político, lido nas pertenças a associações de natureza profissional, no (auto)reconhecimento da função docente e compromisso ético-profissional (*para quem desenvolvem a sua ação profissional*), como se pode ler na representação do modelo de análise (Fig. 4).

No plano analítico central, situam-se as dimensões organizacional-estrutural, representacional, interacional e praxiológica. Num plano analiticamente complementar, encontra-se a dimensão política-simbólico-cultural. Na dimensão organizacional-estrutural, consideram-se os indicadores de posicionamento como: idade, sexo, situação formativa (níveis de qualificação profissional), situação

profissional (posição na carreira, vínculo profissional, funções e cargos desempenhados). A dimensão representacional ocupa-se das representações dos professores acerca do conhecimento profissional, tendo como indicadores os componentes identificados como necessários para o exercício da sua função profissional, e os referentes (fontes/recursos) do conhecimento profissional dos professores. A dimensão interacional prende-se com os posicionamentos que assumem nas diversas modalidades de circulação do conhecimento e, ainda, no reconhecimento de outros sujeitos enquanto fontes e/ou recursos de conhecimento. Esta dimensão refere-se às interações de âmbito profissional dos professores, designadamente, nas relações que estabelecem entre pares, seja no contexto profissional de inserção (escola), seja noutras esferas do grupo profissional em geral (ou subgrupos profissionais específicos como as associações profissionais, sindicatos, entre outros); no modo como se relacionam com outros intervenientes da vida escolar, como os alunos e famílias, os outros profissionais, como os psicólogos, assistentes sociais e outros, tal como os investigadores e/ou supervisores provenientes de instituições com funções de formação e/ou de investigação. Por fim, a dimensão praxiológica, que se prende com a prática profissional em contexto, em particular no que à relação com o conhecimento diz respeito. Os indicadores são essencialmente relativos ao modo como mobilizam os diversos referenciais/elementos de conhecimento na sua prática profissional, na preparação da ação, na ação e na reflexão sobre essa ação. Ainda no que diz respeito aos eixos de análise propostos, procurou-se combinar na elaboração dos instrumentos de questionamento o levantamento de informação sobre a condição/posicionamento dos professores face ao uso do conhecimento profissional, por forma a evidenciar-se o tipo de relação que com o conhecimento estes professores estabelecem, distinguindo os *não consumidores* dos *consumidores*, aqueles que *fazem uso de...*; e os *não produtores* dos *produtores*, os que são *autores*, *organizadores de...* Num plano analiticamente complementar, a dimensão ético-política desdobra-se no que se prende com os posicionamentos ideológicos subjacentes ao reconhecimento da função social da sua ação profissional e o compromisso de natureza ética e deontológica, que se relacionam com a respetiva atividade profissional. A operacionalização do modelo de análise pretendeu contribuir para a construção de uma tipologia configuradora dos diferentes posicionamentos dos professores relativamente ao conhecimento profissional nos planos contextuais de inserção e pertença profissionais, concretamente na(s) cultura(s) profissional(ais) e na(s) cultura(s) de escola.

1.3 Estratégias e procedimentos metodológicos

A presente investigação inscreve-se numa intersecção que combina mais de um tipo de estratégias metodológicas, assumindo uma abordagem metodológica que toma a designação de *mix-methods*. A adoção desta estratégia metodológica¹¹ resultou da possibilidade de triangulação de fontes. No caso da presente investigação, os procedimentos desenvolvidos aproximaram-se metodologicamente da

¹¹ Também identificada como “multimethod”, “convergence, integrated, and combined methods methods” (Creswel, 2009).

designada “Transformative mixed methods”, na medida em que o recurso a uma lente teórica deu a abrangência necessária para considerar os professores como grupo profissional (Creswel, 2009). Tal procedimento permitiu conceber os professores e o seu conhecimento profissional enquanto objeto de estudo. A decisão teórico-metodológica de uso dessa lente teórica implicou, permitindo simultaneamente, que a recolha de dados se realizasse numa sequencialidade. Aproximando-se assim a presente investigação do tipo de procedimentos designado como “Sequential mixed methods procedures” (Creswel, 2009). Neste caso, partiu-se de uma primeira etapa analítica de natureza qualitativa, com recurso à análise documental, cujo enfoque incidiu no processo de profissionalização dos professores em Portugal, que serviu de “pano de fundo” e enquadramento para os procedimentos metodológicos desenvolvidos nos dois estudos. Um primeiro, exploratório de natureza qualitativa-intensiva, que considerou uma amostra reduzida de professores, de dois AE de um concelho da AML. Dos resultados apurados, seguiu-se para o segundo estudo, de natureza quantitativa-extensiva, por forma a inquirir em extensividade¹², passando à inquirição da totalidade dos docentes de um concelho da AML (11 AE/ENA). Deste modo, alargou-se o espectro das explicações (fatores e efeitos) dos resultados anteriores e aprofundou-se a compreensão, procurando também garantir a possibilidade de generalização dos resultados.

Tomando por referência a tipologia enunciadora dos tipos de estratégias metodológicas apresentada por Costa (1999), metodologicamente, a investigação inscreve-se no tipo *intensivo-qualitativo* se considerarmos sobretudo o tipo de procedimentos de análise desenvolvidos no primeiro estudo. Este foi desenvolvido em unidades sociais específicas, dois agrupamentos de escolas de um concelho, com recurso à *observação direta*, numa *interação continuada e informal* com os professores, complementadas com entrevistas aos professores e dirigentes dos respetivos contextos escolares. A inquirição a todos os professores dos agrupamentos de escolas de um concelho, no segundo estudo, por via da aplicação de um inquérito por questionário, com recurso a uma análise (bi e multivariada) das variáveis, faz a investigação aproximar-se das estratégias metodológicas *extensivas-quantitativas*. Contudo, se considerarmos que se pretende alcançar, enquanto resultado, a construção de uma tipologia de posicionamentos dos professores face ao conhecimento profissional, parece então concorrer para uma investigação de carácter *comparativo-tipológico*. Ora, podemos afirmar que o carácter híbrido da presente investigação, face ao tipo de estratégia metodológica, se traduziu, ainda, na decisão de elaboração da análise do processo de profissionalização dos professores em Portugal, tecnicamente apoiada na análise documental, em que foram tomadas as estatísticas oficiais da educação e os relatórios publicados pelas entidades que se ocupam da avaliação, prospeção e projeção da educação, à escala nacional e internacional.

¹² Neste caso com alargamento da amostra e identificação de outros participantes, neste caso, resultou na inclusão dos educadores de infância e professores do ensino secundário, assim como os do ensino especial.

Embora recorrendo a diferentes estratégias metodológicas, a elaboração e uso dos instrumentos, tratamento e análise da informação recolhida seguiram as orientações dos manuais das metodologias de investigação. O risco da combinatória de diferentes estratégias metodológicas, *mix-methods*, foi acautelado pelo posicionamento epistemológico assumido, na medida em que, no que se refere à perspetiva analítica adotada, parte do enunciado que atribui posição de “comando” à teoria (Almeida e Pinto, 1976; Silva e Pinto, 1986). Nessa hibridez “comandada” pela teoria, consideramos essencial a possibilidade de os procedimentos se aproximarem, por vezes, a um “vai-e-vem” entre a teoria, a definição das estratégias metodológicas e os resultados dos procedimentos de recolha e análise de informação empírica, evidenciado na sequencialidade dos processos de pesquisa desenvolvidos na realização dos estudos realizados, que seguidamente se apresentam.

1.3.1 Fontes, técnicas e instrumentos adotados

Metodologicamente, as estratégias e procedimentos técnicos de pesquisa definidos procuraram garantir a operacionalização do modelo de análise apresentado. Com vista à identificação e compreensão das principais tendências e dinâmicas da profissionalização dos professores em Portugal, tecnicamente, desenvolvemos, com recurso à análise documental, a recolha e análise de informação estatística, relatórios e estudos produzidos pelas entidades responsáveis. As fontes e entidades consideradas foram identificadas a partir da sua centralidade, assim como do carácter sistemático da recolha de informação sobre os professores e os sistemas educativos, em geral, à escala nacional e internacional, designadamente: as estatísticas da educação, estudos e relatórios produzidos pelo Ministério da Educação português, pela UE e OCDE¹³; as classificações nacionais, Instituto Nacional de Estatísticas (INE), e internacionais, Organização Internacional do Trabalho (OIT) das profissões (CNP1994, CPP2010, CITO1988 e CITP2008). No que se refere ao domínio formativo, distingue-se a análise dos normativos reguladores das condições de acesso à prática profissional, as vias e modalidades de formação e as instituições de formação habilitadas para diplomar os professores, certificando-os como habilitados para a docência. Identificaram-se, ainda, outras entidades como os Sindicatos e as Associações Profissionais de professores, pela relevância face à análise do grupo profissional.

Em termos dos procedimentos para a caracterização socioprofissional dos professores, considerou-se fundamental contextualizar os professores, sempre que possível e/ou relevante, por comparação com a cena internacional. Foram, neste âmbito, fontes centrais para a realização de uma análise diacrónica as primeiras estatísticas produzidas e publicadas pelo Ministério da Educação, nomeadamente o relatório coordenado por Braga da Cruz, publicado em 1988, em resposta a uma encomenda do então Ministro da Educação Roberto Carneiro¹⁴. Este relatório reveste-se de particular importância para a presente

¹³ Para a análise considerou-se o quadro de correspondências entre ciclos, que pode ser consultado no anexo nº 6.

¹⁴ Despacho 114/ME/88, Ministro da Educação Roberto Carneiro, determinando a criação de uma comissão para proceder ao estudo da situação do professor do ensino não-superior em Portugal.

análise por reunir informação estatística relativa aos professores publicada em Portugal, desde a década de 60 até à data da sua publicação.

Consultaram-se ainda outras estatísticas da educação produzidas pelo Ministério da Educação, distinguindo-se as seguintes publicações: ME (2009) *50 Anos de Estatística da Educação*, vol. III, Lisboa: GEPE/ME, que disponibilizou as séries estatísticas, desde a década de 60, e, para os anos seguintes, ME (2010) *Educação em números, Portugal 2010*. Para os anos posteriores, tomaram-se as publicações regulares do ME e do CNE, incluindo as estatísticas, os estudos e os relatórios que se relacionam com o assunto em estudo. Para os dados estatísticos internacionais, buscaram-se os relatórios da OCDE, em diversas edições do *Education at a Glance*, e, ainda, os relatórios *TALIS - Teaching and Learning International Survey*. Ao nível europeu, a consulta centrou-se em alguns dos relatórios produzidos pela rede Eurydice. A seleção dos indicadores incidiu sobre a sua relevância para a pesquisa em curso, isto é, os que direta e indiretamente se ocupam do trabalho dos professores e os caracterizam enquanto grupo profissional. A análise produzida permitiu o traçado do retrato do grupo profissional e respetivo processo de profissionalização.

A realização do primeiro estudo, de carácter exploratório, que pretendeu desenvolver a pesquisa em contexto profissional, teve em consideração os principais traços do retrato socioprofissional dos professores em Portugal. Por isso, para o desenvolvimento da pesquisa à escala meso, considerou-se como unidade de análise os contextos escolares em que massivamente os professores desenvolvem a sua ação profissional: as organizações escolares públicas. Por forma a garantir uma “heterogeneidade mínima”, foram previamente definidos os critérios de seleção dos sujeitos. Um primeiro critério é relativo à escolha de mais de um agrupamento de escolas, de modo a evitar o “efeito estabelecimento”, visando a imersão em culturas organizacionais diversas. Apontou-se para uma escolha de escolas em que se excluíram as “atípicas” face ao sistema – escolas de orientação ideologicamente marcada seja de natureza religiosa, política ou pedagógica¹⁵. Assim, optou-se por dois agrupamentos de escolas públicas territorialmente situados em área urbana, numa das áreas suburbanas mais densamente povoadas da AML¹⁶. À densidade populacional correspondeu, neste caso, a diversidade social e cultural, seja pela coexistência territorial de diferentes classes sociais, seja ainda pela significativa presença de população imigrante¹⁷. Em cada escola, procurando cobrir a diversidade de condições (de se ser professor na

¹⁵ De modo a garantir que as escolas escolhidas não constituíssem exceção no sistema de ensino português, a escolha recaiu sobre escolas do ensino público, ficando excluído o privado pela reduzida dimensão e pela especificidade dos projetos educativos, de natureza confessional, militarista ou outros; assim como, pela possibilidade de recrutamento seletivo social e/ou pedagógica dos alunos, como, por exemplo, a partir dos resultados escolares.

¹⁶ No que diz respeito à garantia de comparabilidade entre escolas, optou-se por escolas que à época do estudo tinham já sido avaliadas pelo IGE.

¹⁷ Na escolha dos dois agrupamentos, foram ainda considerados outros critérios que se prendem com a diferenciação interna da própria rede escolar. Um primeiro agrupamento de escolas pode ser identificado por reunir na sua maioria alunos oriundos de condição social baixa, com forte incidência imigrante, residentes em área de realojamento social. O segundo agrupamento é frequentado por alunos maioritariamente pertencentes a famílias de classe média, que “escolhem” aquelas escolas para os seus filhos. O primeiro agrupamento integra-se no programa TEIP, com oferta de vias formativas diversas CEF, PIEF, CA.

escola), procurou-se escolher professores que se encontrassem em diferentes situações na carreira: pela idade, pela situação contratual. Os critérios de seleção definidos procuraram reunir docentes com experiência nos diferentes ciclos do ensino básico e de pertença a diferentes áreas disciplinares¹⁸. Outro critério definido diz respeito ao desempenho de cargos e/ou lideranças pedagógicas intermédias¹⁹. A operacionalização destes critérios resultou numa distribuição de professores, com apresentação mais detalhada nos Anexos n.º 2 (a e b).

Porque se pretendia a imersão nos contextos, tecnicamente a escolha incidiu sobre métodos e técnicas de natureza qualitativa, com vista ao desenvolvimento de uma análise intensiva. Assim, a presença nos contextos escolares, por períodos prolongados e em locais e situações escolares distintas, constituiu o “mote” da entrada no “campo de análise”, apoiado tecnicamente numa observação em presença, com registo de notas nos cadernos de campo²⁰. Complementarmente, o recurso à análise documental permitiu o enquadramento e aprofundamento do conhecimento sobre os contextos escolares em análise, com a recolha de informação de carácter público, com consulta aos *sites* dos AE e outra, anotada a partir da observação dos avisos, cartazes, documentos de orientação espalhados por diversos espaços da escola, como a entrada, sala de professores, salas de trabalho, etc.²¹. Num segundo momento, essa recolha de informação foi-se centrando mais nos documentos de natureza “privada”, como os planos de aula, as ordens de trabalho de reuniões, os *dossiers* pedagógicos de áreas disciplinares, entre outros de natureza muito diversa. Para a observação, foram consideradas diversas situações profissionais, incluindo momentos e locais distintos²². A informação deste modo recolhida permitiu uma aproximação à realidade dos contextos escolares e aos professores, resultando na preparação das

¹⁸ Nomeadamente, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Línguas. Expressões não foram consideradas na seleção, por se ter optado por priorizar as áreas consideradas, à época, nas provas de aferição e exames nacionais.

¹⁹ Tais como a Direção de Turma, a Coordenação de Área Disciplinar, a pertença a Conselho Pedagógico e, ainda, o desempenho de funções de supervisão pedagógica de estagiários (professor cooperante) e professor avaliador.

²⁰ Para os primeiros contactos com os diretores e para a entrevista exploratória, o guião desenvolvido procurou essencialmente garantir que se negociavam as condições de realização do estudo. É de realçar a importância que estes primeiros encontros junto dos diretores tiveram para a condução metodológica. Por um lado, porque nos deram acesso ao conjunto da informação necessária, por outro lado, porque assumiram desde o primeiro momento uma postura de apoio ao estudo e, por fim, porque permitiram que a nossa entrada e presença fossem progressivas, sem sobressaltos (Anexo nº 3).

²¹ Cronologicamente, após contacto inicial com os dirigentes, reunimos com as professoras a quem se deu a conhecer o estudo e de quem se recolheu o interesse e aceitação de participação. Nesse primeiro encontro, agendaram-se as semanas de observação. Nas vésperas das datas marcadas, solicitou-se às professoras o fornecimento dos planos do dia, com documentação como planos de aula, ordem de trabalho de reuniões, entre outros documentos de organização do trabalho docente (associado não só à prática letiva, i.e., relativo a outras funções e cargos, como coordenação pedagógica, atendimento aos encarregados de educação, etc.). Após a observação e com base nas notas registadas, preparou-se e agendou-se as entrevistas, em torno das situações observadas em contexto profissional.

²² Tais como: sala-de-aula, sala de professores, reuniões de professores (formais e informais), entre outras, que se vieram a revelar pertinentes para um conhecimento em profundidade sobre o quotidiano profissional dos professores, como, por exemplo, as sessões de atendimento aos encarregados de educação ou almoços nas cantinas das escolas.

entrevistas, semi-diretivas²³. Tecnicamente, a inquirição dos professores organizou-se em resultado do conhecimento aprofundado que se foi acumulando relativamente aos contextos escolares e aos profissionais, pela observação e com base nos documentos recolhidos junto dos professores (planos de aula, materiais pedagógicos e outros) e as notas de campo, que reunidos compuseram o que designámos por “*Um dia na Escola – Investigador sombra*”²⁴. A opção por esta ordem de uso das técnicas e instrumentos de inquirição resultou de experiência acumulada em pesquisas anteriores, que nos alertaram para a necessidade e potencialidade de se desenvolver o questionamento em torno de situações concretas, observadas e passíveis de ser discutidas num registo de conversa, a partir das quais se torna possível alcançar mais eficazmente o âmago das questões em estudo (Heikkila, 2022: 6)²⁵. Metodologicamente, esta opção revelou-se adequada na medida em que as entrevistas permitiram, de facto, recolher informação substantiva relevante e aprofundada sobre as questões em estudo. Por outro lado, teve com resultado, na conclusão da incursão ao terreno, os sujeitos em estudo a revelarem ter sido profissionalmente gratificante e enriquecedora a sua participação no estudo.

Para a definição das estratégias e procedimentos metodológicos do segundo estudo, foram tomadas em consideração as principais conclusões do estudo anterior²⁶. Assim, a escolha incidiu sobre a inquirição de um número mais alargado de docentes, em atividade profissional num maior número de escolas, correspondendo, neste caso, à totalidade dos AE de um único concelho da AML. Esta opção resultou de a distinção entre os territórios anteriores, assim como os estilos de liderança, perfis dos estudantes e vias de ensino oferecidas, não terem evidenciado variações relevantes relativamente às questões relacionadas com o conhecimento profissional e prática profissional das professoras do estudo anterior. Já os ciclos de ensino de docência, a que correspondiam diferentes trajetórias formativas, pareciam indiciar maior potencialidade explicativa para as diferenças encontradas, a par da experiência profissional, ficando por saber se tal se devia à longevidade na carreira e/ou à longevidade profissional nas escolas em que desempenhavam funções docentes e/ou, ainda, se às condições contratuais e/ou à geração de formação. Ficaram também por explorar outras possibilidades explicativas, tais como a área de formação e docência, desempenho de outras funções, além das letivas, e ocupação de cargos. Pela

²³ As entrevistas tiveram um carácter aprofundado, tendo sido realizadas em momentos ulteriores aos da observação em presença. Estas cobriram, essencialmente, as questões relacionadas com o conhecimento profissional e a atividade docente. Para o tratamento da informação recolhida, optou-se pela análise categorial temática.

²⁴ Inspirados na ideia de David Lodge, no seu romance “Um almoço nunca é de graça”, pelas experiência e imersão de Vic Wilcox, administrador numa empresa no meio universitário, e de Robyn Penrose, docente de literatura no meio empresarial, quando acedem a participar num programa de troca e passam *um dia* no contexto profissional um do outro, como se fossem “sombrias” um do outro, participando de todos os momentos, mais e menos formais.

²⁵ Como se pode ler Heikkila (2022: 6) refere: “(...) trying to “fade out” the role of the interviewer is pointless, but one must accept that interviews are always interactive (Holstein e Gubrium, 2016). Narratives are always, to some extent, jointly produced because people are never entirely separate tellers and listeners (De Fina e Georgakopoulou, 2008).

²⁶ Por se tratar de um estudo exploratório e por ter sido realizado há algum tempo, optou-se por apresentar no presente trabalho de modo sintetizado parte dos resultados, escolhidos entre os que sustentaram as decisões tomadas na definição e operacionalização metodológica do segundo estudo.

necessidade de extensividade da inquirição, nas suas situações profissionais, o inquérito por questionário foi a técnica escolhida, considerando além dos professores 1.º, 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico, a Educação Pré-Escolar e o Ensino Secundário. A inquirição realizou-se no ano letivo 2019/20, coincidido parcialmente com o período pandémico (COVID19). Analiticamente, a amostra correspondeu ao universo dos professores do concelho, tendo sido lançado para um total de 1823 docentes de 11 Agrupamentos de Escolas, procurando-se deste modo garantir a representatividade face ao restante sistema educativo português. A elaboração do questionário partiu do conhecimento acumulado pelo estudo exploratório qualitativo anteriormente realizado, assim como do retrato traçado sobre o processo de profissionalização dos professores em Portugal.

Por isso, as questões centraram-se nas conceções e práticas profissionais destes docentes, relativamente ao modo como desenvolvem a sua função no quadro das escolas a que pertencem, assim como noutras esferas profissionais, reunindo-se também informação socioprofissional dos inquiridos. Na elaboração das questões, teve-se a preocupação de aproximar a terminologia à mais comumente usada no campo educativo, por forma a garantir o reconhecimento e compreensão das referências utilizadas. Por isso, na tipificação do conhecimento profissional optou-se pela adaptação dos referenciais teóricos, aproximando-os da terminologia usada pelos professores (científico-conteúdo/didático/pedagógico). Para a análise dos dados, foram realizados procedimentos e testes estatísticos diversos (mais detalhadamente apresentados no capítulo de apresentação dos resultados) que permitiram, a partir de uma análise bivariada, identificar as variáveis a utilizar na realização de análise multivariada. Essa análise permitiu distribuir topologicamente os professores e identificar agrupamentos (*clusters*), resultando no final na elaboração de uma tipologia.

1.4 Estrutura do trabalho

Nesta introdução, procurou-se apresentar as razões para a realização da presente investigação, partindo da iluminação das principais questões em que se tem centrado a discussão pública em torno dos professores à escala mundial e nacional. E, ainda, os paradoxos que encerram a ambiguidade da profissão docente, lidos nas expectativas e responsabilidades que recaem sobre o grupo profissional, a par das interpretações e considerações da investigação produzida sobre o mesmo. Do reconhecimento da acuidade do estudo sobre os professores ao nosso interesse por este grupo profissional, ocupou-se também este capítulo, com a tentativa de argumentar sobre a decisão tomada relativamente ao enfoque sobre o conhecimento profissional. Para a apresentação da investigação desenvolvida, deram-se ainda a conhecer os fundamentos do posicionamento epistemológico e ético assumidos, considerando a “dupla condição” da autora, docente e investigadora. Estes foram seguidos pela definição das intencionalidades da investigação, com apresentação das questões e objetivos da presente empreitada. Para a operacionalização dos objetivos da investigação e com vista ao desenvolvimento teórico-analítico da mesma, optou-se pela esquematização do modelo de análise elaborado, apresentado na sequencialidade

dos processos teórico-conceitual e técnico-analítico concebidos e desenvolvidos. Assim, apresentaram-se as estratégias metodológicas, os procedimentos, as técnicas, os instrumentos, as fontes, os critérios de escolha e as amostras dos participantes dos estudos. Para finalizar, damos a conhecer os restantes capítulos que integram este trabalho.

A presente investigação procurou na sociologia das profissões a referida lente para fundamentar e enquadrar teoricamente a análise em torno do grupo profissional dos professores. Assim, no primeiro capítulo sistematiza-se a discussão teórica em torno da definição das profissões, percorrendo as etapas iniciais da sociologia das profissões. Na sequencialidade das diferentes propostas, procurou-se aprofundar a análise em torno da conceptualização do conhecimento profissional. Nos subcapítulos seguintes, a análise procurou, nas perspetivas teórico-metodológicas posteriores, sustentação para a discussão em torno da conceptualização das profissões e grupos profissionais, processo de profissionalização, poder, regulação e autonomia profissional e sistema de profissões. Finaliza-se esta secção com a exploração da relevância teórico-analítica da abordagem sistémica sobre as profissões, argumentando sobre as razões da sua adoção para a presente investigação. Ainda neste capítulo, avança-se para a discussão sobre o conhecimento profissional dos professores, alargando-se o campo de referências para as ciências da educação.

As secções seguintes do trabalho abrem a análise empírica desenvolvida. Assim, a sequencialidade de três capítulos corresponde às três escalas e diferentes abordagens, anteriormente identificadas. Uma primeira, macro, *os professores no sistema educativo*, com a análise sobre o processo de profissionalização dos professores, tecnicamente apoiada em análise documental. Neste segundo capítulo, apresenta-se a análise em torno do processo de profissionalização dos professores em Portugal. O capítulo inicia-se com a análise dos professores no sistema educativo, incidindo sobre as principais tendências da evolução do número de professores, a feminização e envelhecimento do grupo profissional. O subcapítulo seguinte ocupa-se da formação inicial e qualificação profissional, que permite o acesso à profissão docente, com apresentação da evolução das condições resultantes da licença profissional deste grupo, concretamente, na habilitação para a docência, no que se prende com os respetivos níveis de qualificação exigidos, a par do tipo de formação e respetivas instituições formadoras. Neste subcapítulo, são ainda analisados os indicadores relativos ao desenvolvimento profissional do grupo profissional dos professores, mais concretamente, o ingresso e progressão na carreira docente, finalizando-se com a distribuição das qualificações académicas dos professores em Portugal. No subcapítulo seguinte, é apresentada a análise sobre os mecanismos de regulação profissional, dando particular atenção às condições de exercício de autonomia profissional e decisão. Outra dimensão considerada nessa análise prende-se com as modalidades de associativismo docente, no sentido em que parecem corresponder a subgrupos, que permitem distinguir traços e formas de um espaço profissional internamente diferenciado, à semelhança de outras profissões. Por fim, na última secção deste capítulo, apresenta-se a análise desenvolvida em torno da classificação das profissões, procurando-se compreender o processo de profissionalização, lido no reposicionamento do grupo

profissional, considerando a atual e anterior classificações, a par da distribuição dos professores por ciclo de ensino e as especificidades de funções. A análise foi reveladora de fatores que parecem contribuir para a uniformização e diferenciação interna do grupo profissional dos professores, por isso, procurou-se aprofundar o conhecimento sobre os mecanismos e efeitos dos mesmos. Tal intenção norteou a organização e decisões metodológicas das etapas seguintes, que se apresentam nos capítulos seguintes.

O terceiro capítulo diz respeito ao estudo d'*os professores em contexto profissional*, meso, exploratório de natureza qualitativa-intensiva, realizado em dois AE de dois territórios educativos distintos do mesmo concelho da AML (quarto capítulo). Este estudo centrou-se no contexto profissional, a escola, para que fosse possível conhecer as diferentes condições em que os profissionais desenvolvem a sua ação e identificar os elementos de diferenciação interna do grupo. Deu-se, por isso, particular atenção às situações de interação entre profissionais, nas diferentes situações dos quotidianos profissionais e procurou-se identificar os momentos/situações consideradas pelos professores como relevantes no processo de aquisição, mobilização, circulação e produção de conhecimento profissional. Procurou-se abarcar a diversidade de condições, tentando compreender em que medida são as características dos públicos escolares, o desenho organizacional e curricular das escolas e os tipos das lideranças determinantes nas formas como *se é professor* ou se, pelo contrário, a essa diversidade corresponde, afinal, uma ação indiferenciada dos profissionais. Os resultados do estudo exploratório evidenciaram a necessidade de desenvolver uma análise extensiva, que considerasse mais professores e mais escolas, para exploração mais aprofundada das variáveis de diferenciação e/ou de uniformização interna do grupo profissional.

No quarto capítulo, apresenta-se então os resultados da análise de inquirição dos professores, *professores e conhecimento profissional*, micro, num estudo de tipo extensivo-quantitativo, com resposta dos professores a um inquérito por questionário, lançado à totalidade de AE de um concelho da AML. Os resultados da análise bivariada permitiram identificar traços distintivos configuradores de distinções internas do grupo profissional. Por isso, tornou-se possível a identificação de variáveis para a construção de uma tipologia relativa à relação dos professores com o conhecimento profissional, com identificação de uma distribuição configuradora de agrupamentos (*clusters*) correspondentes a segmentos profissionais, que distinguem as posições de professores produtores de conhecimento profissional, em processos ancorados em diferentes contextos profissionais, de outros profissionais que, encontrando-se em atividade docente, não se mobilizam nem parecem ser mobilizados para participar nesse tipo de processo.

Por fim, encerra-se o trabalho com apresentação das conclusões, organizada em diferentes planos: um primeiro plano, em que se retomam as intencionalidades iniciais da investigação, concluindo-se sobre os eventuais contributos da produção sociológica para a discussão pública em torno dos professores, para a definição e operacionalização das políticas educativas, para a formação de professores e, ainda, para o grupo profissional dos professores, no âmbito do processo de

profissionalização do grupo profissional e do desenvolvimento profissional destes profissionais; um segundo plano, que se prende com as conclusões relativas às opções e decisões metodológicas, com reflexão sobre a abordagem desenvolvida e posicionamento ético e epistemológico adotados; e, um terceiro plano, em que se regressa à discussão dos resultados e se avançam conclusões substantivas, retomando as questões e os objetivos da investigação. Finaliza-se com um breve apontamento relativo às possibilidades de investigação futura identificadas, no sentido da continuidade da presente pesquisa e da ultrapassagem das limitações que o alcance do presente trabalho encerra.

CAPÍTULO 1 - Profissões, Profissionalização e Conhecimento profissional

A intencionalidade de se partir de um olhar mediado pela lente que lê sobre os professores, enquanto grupo profissional, ditou a necessidade de ancoragem num quadro teórico sólido como o da sociologia das profissões, usado como suporte para o questionamento, problematização e orientação metodológica da pesquisa, como demos conta na introdução.

Nesta medida, pretende-se a focagem nas relações dos professores face ao (seu) conhecimento profissional e os usos que fazem do mesmo, enquanto profissionais, no quadro do processo de profissionalização do respetivo grupo profissional. Portanto, partir deste enunciado implica retomar os autores que se dedicaram ao estudo das profissões, dando particular atenção aos que se ocuparam das questões associadas ao conhecimento profissional e aos processos de profissionalização. Por isso, neste capítulo, reúnem-se os principais contributos que fundamentam o posicionamento epistemológico adotado na presente investigação, seja no plano do enquadramento teórico do questionamento, seja no plano do desenho teórico-metodológico.

Mais concretamente, pretendeu-se que fosse enquadrador e orientador das escolhas e decisões metodológicas, nomeadamente no que se prende com a operacionalização dos procedimentos e instrumentos usados na pesquisa e análise empíricas. Assim, interessou-nos conhecer a discussão em torno dos conceitos profissão e grupos profissionais no quadro da sociologia das profissões, focando a nossa atenção nos entendimentos e conceptualização em torno do conhecimento profissional e profissionalização no âmbito das diferentes perspetivas teóricas-metodológicas. No presente capítulo, à medida que se percorrem as principais questões e problematizações que ocuparam as teorizações e estudos sobre profissões, procura-se sublinhar o que fomos identificando e elencando como pressupostos teórico-analíticos e fundamentos epistemológicos que servem o presente trabalho.

1.1 Dos “ofícios” às “profissões”: emergência da sociologia das profissões

A ideia de *profissão* surgiu fortemente relacionada com a de *ofício*, tendo sofrido ao longo dos séculos mudanças semânticas tradutoras e, em certa medida, também, conseqüentes dos processos sociais, políticos, económicos e culturais da sua própria estruturação e configuração (Dubar, 1997). Embora haja distinção entre os termos “profissões” e “ofícios”, estes têm uma origem comum nas corporações que se iniciaram no século XI e se instituíram plenamente até ao século XV (Dubar, 1997: 124), num processo que foi longo. A distinção dos membros pertencentes a uma corporação assentava no juramento que faziam e no reconhecimento que tinham entre pares, a “*profissão* de fé”. Na sua origem, profissão e ofício definiram-se a partir de mecanismos de distinção e reconhecimento social da função dos membros pertencentes a cada uma das corporações, garantindo-se, deste modo, a posse de poder e possibilidade de autonomia, assim como a garantia do cumprimento de prescrições éticas reguladoras da respetiva ação. No juramento, os membros comprometiam-se a “observar as regras; guardar os segredos; prestar honra e respeito aos jurados, controladores eleitos e reconhecidos pelo Poder Real” (Dubar, 1997: 124). Deter, dominar e usar o conhecimento profissional encontra-se então

no “nó central” da constituição de um grupo de pares, com regras e processos de regulação do grupo duplamente fundada, em parte nos próprios membros do grupo e no reconhecimento do poder político central, à época o poder real. Posteriormente, a expansão e afirmação das Universidades contribuiu para vincar a distinção entre “profissões” e “ofícios”. Como ilustra Dubar (1997: 124) “Podemos, assim, associar à oposição entre “profissões” e “ofícios” um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mãos, intelectuais/manuais, alto/baixo, nobre/vilão, etc.”. Outra distinção marcante entre “profissões” e “ofícios” encontra-se na assunção de que a primeira resulta de uma escolha individual, livre de pertença e exercício profissional e a segunda de um estatuto herdado, cabendo assim à primeira maior distinção e superioridade, segundo os *argumentos clássicos* da sociologia das profissões anglo-saxónica (Dubar, 1997: 127)²⁷. Estes elementos de definição dos grupos profissionais são comuns e presentes sobretudo nas primeiras propostas teórico-analíticas da sociologia das profissões, na tentativa de distinguir entre ocupações e profissões.

A análise e discussão em torno das profissões não é recente, tendo sido este, desde os primeiros trabalhos, considerado como elemento fundamental o conhecimento profissional. Nesta breve incursão pela sociologia das profissões, procuraremos resgatar algumas das “pedras basilares” da importância e lugar das profissões na construção teórico-metodológica da sociologia, nas propostas dos considerados como “primeiros sociólogos” (Dubar, 1997; Gonçalves, 1998; Rodrigues, 2012)²⁸. Como refere Abbott (1988: 3), “Although the professions derive from medieval or in some cases ancient origins, the first systematic attempts to study them came in this century. In part this reflected the rise of the social sciences, but it reflected more importantly a great change in the professions themselves. The nineteenth century saw the first development of professions as we know them today”.

Tanto Durkheim como Weber consideraram as profissões como *característica distintiva das sociedades modernas*, identificando-as como fenómeno social moderno, pela sua *composição, modos de funcionamento, extensão e dimensão quantitativa* (Rodrigues, 2012). Portanto, as profissões tiveram, desde o início da sociologia, importância nas teorizações gerais sobre o processo de modernização e a organização das sociedades modernas. Distinguem-se, ainda, os contributos de autores posteriores, mas considerados também como *pioneiros*, como os de LePlay que, em 1895, apresentou uma classificação dos ofícios e Spencer que, em 1896, afirmava o desenvolvimento das profissões como característica essencial das sociedades civilizadas (Dubar, 1997)²⁹.

²⁷ Dubar, numa passagem crítica, assinala que, contudo, tal não tem impedido que os sociólogos “transfiram” para as “profissões” da atualidade as ideias e representações sobre os “ofícios” antigos, nomeadamente “a dimensão comunitária estruturante do sistema social global” (Dubar, 1997: 127).

²⁸ Dubar (1997: 126) e Gonçalves (1998) sugerem a leitura de Nisbet (1966), que desenvolveu uma análise aprofundada dos trabalhos teóricos e empíricos dos considerados fundadores da sociologia, demonstrando que nas suas propostas atribuíram uma posição central às atividades profissionais.

²⁹ Na análise empírica realizada no presente trabalho, dedicou-se um subcapítulo à análise do posicionamento dos professores nas classificações das profissões, pela importância de que se reveste a identificação e compreensão dos efeitos dos processos classificatórios na configuração das profissões, assim como na imagem que sobre elas socialmente se constroem.

O pensamento durkheimiano foi marcante para a definição dos primeiros enunciados teóricos da sociologia das profissões, na medida em que a divisão social do trabalho constituiu o *pano de fundo* da sociologia das profissões (Areosa e Carapineiro, 2008: 84). Os problemas da ordem e da integração social das sociedades modernas ocuparam parte substantiva dos trabalhos de Durkheim, que entendia as corporações como esferas importantes para a coesão social, face aos efeitos da crescente divisão social do trabalho e incremento dos processos de individualização (Rodrigues, 2012: 64), pela possibilidade de agregação dos indivíduos, garantindo essa coesão através do constrangimento dos comportamentos, gerando-se assim uma (nova) disciplina moral (Gonçalves, 1998: 13). Durkheim considerava então as profissões como uma forma de “organização social superior”, com elevado reconhecimento social e simbólico (Areosa e Carapineiro, 2008: 84). Ou seja, os grupos profissionais, na forma de associações, ao exercerem uma função de integração e regulação, estariam a gerar a confiança necessária para o seu reconhecimento e definição da sua posição. Neste sentido, as associações profissionais tiveram centralidade no pensamento do autor, pois Durkheim considerava que estas, por possuírem quadros de valores modernos, contribuíam para a integração e regulação social das sociedades modernas. Assinale-se que, para Durkheim, as associações profissionais não eram uma *restauração* das anteriores corporações, mas antes um *novo tipo*, por usufruírem do reconhecimento do Estado e por serem constituídas por membros livremente associados. Como explica Dubar (1997: 127), estas associações “constituíram novos “corpos intermediários” investidos de uma autoridade legal e assegurando as bases concretas da integração e regulações sociais”. As associações profissionais, por agregarem os indivíduos, regulando a sua ação com base em normas éticas e sociais, constituíam-se como “antídoto” que poderia, assim, atenuar os efeitos do “egoísmo individualista” e os “intensos conflitos de interesses” presentes nas sociedades industriais (Gonçalves, 1998; Almeida, 2010), questões que também ocuparam o pensamento de Durkheim.

Weber atribuiu igualmente uma posição de destaque às profissões e à profissionalização, considerando-as, também, como elementos centrais no processo de modernização (Dubar, 1997; Gonçalves, 1998) e de racionalização das sociedades ocidentais (Rodrigues, 2012: 65). Na perspetiva weberiana a profissionalização participa na passagem de “*uma socialização principalmente comunitária*”, em que o estatuto é atribuído, para uma “*socialização fundamentalmente societária*”, em que o estatuto social depende das tarefas efetuadas e dos critérios racionais de competência e especialização” (Dubar, 1997: 127). Na análise de Weber sobre a racionalização das sociedades modernas, as profissões constituíram fatores importantes desse processo, corporizando as instituições que caracterizam este tipo de sociedades. Rodrigues (2012), na síntese sobre os contributos dos autores considerados clássicos, explica que as profissões assumiram no pensamento weberiano dupla função. Por um lado, *contribuíam para a racionalização das instituições específicas destas sociedades* e, por outro lado, *a racionalização das instituições contribuía para o desenvolvimento das profissões* (Rodrigues, 2012: 65), contrariamente às sociedades pré-modernas. O estatuto dos indivíduos alcançava-se então, nas sociedades modernas, por mérito baseado no desempenho de *actividades segundo*

critérios racionais de competência, na formação e especialização dos indivíduos (Rodrigues, 2012: 66), em oposição ao que nas sociedades tradicionais acontecia, isto é, a transmissão por herança do estatuto social. Do pensamento de Weber, é ainda fundamental reter a teorização do conceito de poder, nomeadamente sobre as bases e os tipos de autoridade, distinguindo-se aqui a conceptualização relativa aos *saberes técnicos especializados* (resultantes de formação e de qualificação), como base legítima do poder dos profissionais e peritos (Rodrigues, 2012: 66). Como refere Gonçalves (1998), no pensamento de Weber, “o conhecimento é interpretado como uma das principais fontes de poder, o que confere aos profissionais, na sua qualidade de detentores desse conhecimento, uma centralidade no processo de racionalização” (Gonçalves, 1998: 14). Portanto, às profissões, desde os primeiros autores da sociologia, foi dada particular atenção, por serem consideradas elementos estruturantes das sociedades modernas e da organização das mesmas. Constituíram-se, assim, como grupos de profissionais que se associavam e aos quais era reconhecida, quer simbolicamente, quer pela ação do Estado, a legitimidade de exercício profissional e de regulação da ação (entre pares), por via do conhecimento técnico que detinham e da garantia de desenvolvimento de uma ação altruísta. Nas propostas dos sociólogos do século XX relativas às profissões, estes aspetos mantiveram-se presentes, designadamente o conhecimento profissional, que continuou a ocupar posição de destaque, como daremos conta nas secções seguintes.

1.1.1. Profissões estrutural e funcionalmente definidas: conhecimento profissional como atributo

Numa etapa ainda inicial da sociologia das profissões³⁰, os autores agrupados na corrente estrutural-funcionalista ocuparam-se sobretudo do problema da classificação dos grupos profissionais, numa tentativa de traçar as fronteiras entre as profissões e os outros grupos ocupacionais, numa perspetiva posteriormente considerada como *essencialista* ou *taxonómica* (Gonçalves, 2008). Nos primeiros trabalhos de Carr-Saunders e Wilson, nos anos 30, foram autores de uma proposta de definição de profissão considerada como marco, *The Professions* (Dubar, 1997: 128), que se manteve para muitos sociólogos, sobretudo anglo-saxónicos, posteriores³¹. Na definição de profissão avançada então por Carr-Saunders e Wilson (1933), são considerados como elementos fundamentais a *especialização de serviços*, a *criação de associações profissionais* que regulam e protegem a atividade do grupo profissional e a *constituição de uma formação específica assente num “corpo sistemático de teoria”*

³⁰ Rodrigues (1997: 6), na sistematização apresentada sobre a evolução da sociologia das profissões, identifica 4 períodos. Um primeiro *de definição do campo ou a procura de um modelo*, entre os trabalhos de Carr-Saunders e Wilson (1934) até à década de 60, com desenvolvimento das correntes estrutural-funcionalistas e interacionistas; o segundo de *crítica e reabilitação das profissões*, com amplo desenvolvimento na década de 70, integrando-se na sociologia crítica; o terceiro, *o poder das profissões e a pluralidade de paradigmas*, nas décadas 70 e 80; e, por fim, o quarto, *abordagem sistémica e comparativa ou a procura de modelos complexos*, finais da década de 80 e anos 90, com propostas de síntese e avanço sobre o anterior legado.

³¹ Embora Carr-Saunders e Wilson sejam amplamente reconhecidos como *pioneiros*, com a apresentação dessa proposta considerada fundacional da sociologia das profissões, Almeida (2010) ressalva que, antes da apresentação deste trabalho, considerado como ponto de partida, Durkheim tinha já sistematizado algumas notas sobre os agrupamentos profissionais, a que parcialmente aludimos anteriormente.

que permite a aquisição de uma cultura profissional (Dubar, 1997: 128). O profissional é considerado, nesta perspectiva, como detentor de uma competência especializada (Dubar, 1997: 129), obtida por via de uma formação específica que organiza o conhecimento num “corpo sistêmico de teoria”.

Embora as profissões não tivessem posição central nas propostas de Parsons, o seu pensamento foi fundamental para o desenvolvimento das propostas funcionalistas, sendo por isso considerado como referência central nas revisões sobre a sociologia das profissões. Rodrigues (1997) refere-se mesmo à importância secundária que as profissões teriam no pensamento de Parsons, pois considera que o autor recorreu às profissões como ilustração das motivações altruísticas e não económicas dos profissionais, para responder à teoria economicista, à época em voga, enfatizando o *desprendimento* das profissões (Parsons, 1939: 458 Apud Rodrigues, 1997: 9).

Já no final da década de 60 do século XX, Parsons apresentou um texto considerado fundamental, entendido por Gonçalves (1998: 16) como a *consolidação da sociologia das profissões*. Nos finais dos anos 50 é publicada uma entrada sobre profissões na *International Encyclopedia of the Social Sciences*, assinalada em todas as revisões, como continuidade das anteriores publicações do autor, algumas delas ainda dos anos 30 (Dubar, 1997: 129; Gonçalves, 1998: 16), resultando num incremento teórico substantivo. Parsons é considerado, também por isso, como o primeiro sociólogo a discutir teoricamente o problema da definição das profissões, com “intenção explícita de identificar os princípios de coerência do conjunto das características das profissões e de construir uma teoria do seu funcionamento e da sua génese” (Rodrigues, 1997: 9). O autor contribuiu assim para o avanço da compreensão das profissões, entendendo-as como elementos essenciais para a integração e coesão sociais das sociedades ocidentais modernas e capitalistas (Gonçalves, 2008: 179).

Costa (1988: 108) reforça a ideia referindo-se à importância crescente das profissões no pensamento de Parsons, como mudança fundamental no sistema ocupacional das sociedades modernas, realçando a *centralidade das profissões de elevada qualificação intelectual, científica e técnica*. Nessa medida, Parsons considerava o conhecimento dos profissionais como corpo de saberes organizado, transmissível por via do ensino, verificado e controlado entre pares, com reconhecimento do poder central, constituiu-se assim como elemento fundador e legitimador do papel das profissões, usado em exclusivo pelos profissionais, na sua relação com os clientes, com os seus pares e com o Estado (Gonçalves, 1998: 18).

Parsons definiu então as profissões como um *conjunto de normas e valores culturais de orientação*, fundado em três elementos: 1) “articulação de um saber prático fundado na experiência ou na ciência aplicada com um saber teórico adquirido durante um período de tempo longo de formação; 2) autoridade profissional legitimada com base nas competências técnicas especializadas num domínio de atividade limitado; 3) altruísmo e desinteresse dos profissionais, resultante da articulação da norma da neutralidade afetiva com o valor da orientação para os outros” (Rodrigues, 2012: 68). Portanto, para Parsons, o papel dos profissionais desenvolve-se não numa ética egoísta e individualista dos que vivem “no mundo dos negócios” (Gonçalves, 1998: 18), mas sim na relação com os destinatários da sua ação,

embora num quadro relacional assimétrico: autoridade/confiança e conhecimento/ignorância (Rodrigues, 1997: 9).

Na definição parsoniana o conhecimento constitui assim um elemento de distinção das profissões, pois na sua proposta é assumida a ideia de um “saber prático” ou “ciência aplicada”, fundando-se por isso numa dupla competência (Dubar, 1997: 129). Relativamente a essa *dupla competência profissional* importa salientar a ideia de que a mesma procede da “articulação do saber prático fundado na experiência ou na ciência aplicada com o saber teórico adquirido durante uma formação longa e sancionada” (Rodrigues, 1997: 10). Trata-se, portanto, de uma *competência especializada*, “fundada numa especialização técnica que limita a autoridade do profissional, unicamente, a um domínio legítimo da sua actividade” (Rodrigues, 1997: 10); e ainda a um “interesse desapegado, que reúne a neutralidade do profissional e a orientação para o outro” (Dubar, 1997: 129).

As universidades assumem, por isso, neste modelo, uma posição preponderante, na medida em que é a estas instituições, e só a elas, que é reconhecida a função de formação de profissionais. A formação universitária (longa) constitui uma das condições e etapa de profissionalização para as profissões, pela possibilidade de legitimação ancorada na formalização do conhecimento, como disciplina universitária (Rodrigues, 2012: 68). Costa (1988: 108) explica que para Parson, “As profissões funcionam, assim, mais na base da competência técnica que na das leis do mercado ou na da regra burocrática. Pressupõem uma aquisição formal de competências culturais, científicas e técnicas. E pressupõem igualmente mecanismos institucionais de certificação, quer da validade dessas competências, quer de que a respetiva utilização é feita de formas socialmente responsáveis. À medida que a estrutura institucional do complexo disciplinar-profissional se foi sedimentando, a universidade foi-se tornando cada vez mais o seu centro.”

Portanto, aos profissionais é dada licença para desempenhar o seu papel em exclusividade, com autonomia e alguns privilégios, em troca da elevada competência profissional adquirida numa formação longa e o compromisso do cumprimento dos valores altruístas associados à prática profissional. Por outro lado, aos profissionais compete o controlo e a regulação dessa prática, no sentido em que são eles, em exclusivo, os detentores do conhecimento necessário para o exercício profissional e para a regulação do mesmo, em oposição aos outros considerados como *leigos* (Rodrigues, 2012: 68).

Para Parsons, a institucionalização dos papéis em “profissões” resulta, assim, do encontro entre as necessidades dos profissionais e dos (seus) clientes. Nas palavras de Dubar (1997: 130) “Esta institucionalização deriva também de uma dinâmica de legitimação que pode apoiar-se neste ajustamento dos papéis, para definir um corpo de saberes independentemente dos indivíduos que desempenham o papel e suscetível de ser ensinado, testado, controlado com a participação dos próprios “profissionais” e o reconhecimento do Estado regulador”.

No modelo parsoniano, as associações profissionais são consideradas importantes para a compreensão das profissões, na medida em que assumem a função de estabelecimento das normas, regras e dos valores profissionais dos respetivos grupos, constituindo-se como espaços de socialização

profissional (Rodrigues, 2012: 69). Entendidas como distintas dos sindicatos e das associações patronais, a constituição das associações de profissionais representa ainda, neste modelo, uma etapa do processo de profissionalização dos grupos que aspiram à condição de profissão.

O pensamento de Parsons marcou profundamente os trabalhos seguintes, mas com apropriações e desenvolvimentos distintos, embora a centralidade do conhecimento profissional, como elemento definidor das profissões se tivesse mantido.

Maurice (1972) fez uma revisão dos critérios de definição das profissões presentes nos trabalhos da corrente funcionalista, tendo identificado como critério único comum, a ideia de *um saber profissional que é especializado*, em resultado de uma formação intelectual orientada por um ideal de serviço. O autor comparou as características das profissões, tal como foram utilizadas nos trabalhos dos autores analisados, encontrando concordância em apenas 1 dos 10 critérios “mais citados” para a definição de profissão: a *especialização do saber*, seguida da *formação intelectual* e o *ideal de serviço*, 6 em 8.

Chapoulie (1973) defendeu que, embora se verificasse uma dispersão dos atributos das profissões identificados em trabalhos como os de Maurice (1972) e outros anteriores, existe um consenso entre os autores sobre o que, no âmbito desta corrente, se entende por *tipo-ideal profissional* (Rodrigues, 1997: 13). Na síntese de Rodrigues (1997), pode ler-se o retrato do tipo-ideal profissional, ou o que nesta corrente se fixou genericamente como profissão, que se definia então por um “(...) estatuto profissional resultante do *saber científico e prático* e do *ideal de serviço*, corporizados por comunidades formadas em torno do mesmo corpo de saber, dos mesmos valores e ética de serviço; o *reconhecimento social* da competência fundada sobre uma formação longa; as instituições profissionais como resposta a necessidades sociais: ocupando uma posição de charneira entre as necessidades individuais e as *necessidades sociais*, contribuindo para a regulação e o controlo sociais e permitindo o bom funcionamento da sociedade” (Rodrigues, 1997: 13).

Neste sentido, o que distingue as profissões para esta corrente é a garantia de uma *formação superior* adquirida em *instituições superiores*, que asseguram a *transmissão do conhecimento*, mas também o seu *desenvolvimento e socialização dos profissionais*; assim como a existência de *associações profissionais* que aiancem a promoção dos *valores orientadores* da ação profissional, garantes do reconhecimento social e conseqüente *autonomia e autoridade profissional*; e, por fim, a proteção dessa autoridade e prestígio profissionais, por via das licenças (Rodrigues, 1997: 13).

No quadro do desenvolvimento da corrente funcionalista, os trabalhos de Goode (1957) destacam-se por defenderem que “as profissões constituem comunidades internamente estruturadas cujos membros partilham uma mesma identidade, valores, objetivos, experiência e constrangimentos” (Rodrigues, 2012: 69), entendendo que há traços que distinguem as profissões consideradas como “verdadeiras” de outras atividades (Rodrigues, 2012: 69).

Novamente, o conhecimento profissional constitui um dos elementos que substantivamente definem as profissões (Rodrigues, 1997: 11). Para Goode (1957), o conhecimento profissional é entendido como conjunto de “(...) conhecimentos abstractos organizados num corpo codificado de princípios, aplicáveis

a problemas concretos, socialmente aceites, veiculados por uma comunidade com capacidade para criar, organizar e transmitir esses mesmos conhecimentos, e vistos de fora como algo de misterioso, não acessível a leigos” (Rodrigues, 2012: 70). Interessa, nesta definição, relevar a ideia de um conhecimento que é de natureza abstrata e que se encontra organizado num corpo de saberes e princípios, que são transmissíveis por via de formação, transferíveis e comunicáveis no seio de uma comunidade profissional e mobilizáveis em situações de prática profissional, nomeadamente face à resolução de problemas e de (novos) desafios. Por outro lado, é de destacar o entendimento dos profissionais como criadores, organizadores e transmissores desse conhecimento, em condição de exclusividade, detendo sobre o mesmo a responsabilidade da sua criação, definição, mobilização, e ainda a regulação em caso de incorreção no seu uso. Na proposta deste autor, a posse e uso desse conhecimento joga-se num quadro de exclusividade, garantida pela pertença à comunidade profissional³², por um lado, e pela posse de um diploma/certificado relativo a uma formação longa, por outro lado.

Na expressão de Goode (1957), *community within a community*, as profissões correspondem a grupos fechados, com fronteiras e condições de acesso e permanência definidas e dispostas num *continuum*, entre dois pólos opostos, a “não-profissão” e a “profissão”, correspondendo o percurso até esta última etapa, o processo de profissionalização (Rodrigues, 2012: 70). A ideia de comunidade no sentido de comunhão de traços e de uma identidade de grupo sugere a imagem da homogeneidade do conjunto dos profissionais que constituem o grupo profissional.

Posteriormente, os contributos de Merton (1982) permitiram melhor compreender a tensão relativa ao modelo das profissões, num momento em que se inicia o declínio da crença nas mesmas, inclusivamente entre os sociólogos (Rodrigues, 2012; 71). Merton contribuiu para clarificação do paradoxo entre a *necessidade sentida pelos profissionais para agirem altruisticamente* e a *ação altruística dos profissionais*. Isto é, com a definição do conceito de *altruísmo institucionalizado* compreende-se que o que distingue as profissões de outras ocupações é a coincidência dos termos pela incorporação dos valores profissionais enquanto regras que são seguidas pelos profissionais, independentemente das motivações de cada indivíduo. Nas palavras de Rodrigues: “não implica que os profissionais *sintam* o altruísmo, mas que *ajam* altruisticamente” (Rodrigues, 2012; 71). O cumprimento dessas regras garante, assim, que os profissionais seguem os princípios e valores, beneficiando, por isso, de vantagens e privilégios como a autoridade, o rendimento, o prestígio e o reconhecimento do seu grupo e função. A perspetiva funcionalista desenvolveu-se em torno da defesa do profissionalismo, na época largamente associado aos atributos exclusivos e considerados definidores das profissões, como: o altruísmo e a orientação vocacional, a posse de conhecimentos científicos e técnicos, complexos e especializados, como resultado de uma formação universitária longa e, ainda, a utilização racional e não

³² Segundo Rodrigues (2012: 73): “Comunidades profissionais: comunidades cujos membros têm (i) a mesma identidade, linguagem e estatuto profissional, adquirido para toda a vida, (ii) poder de controlo sobre a sua atividade e dos seus membros, bem como sobre a seleção e admissão de novos membros e sobre a formação requerida para o exercício da profissão.”

mercantil de tais saberes, associada a uma prática profissional orientada por princípios éticos e deontológicos (Gonçalves, 2008).

Abbott (1988) sintetiza o que veio a constituir-se como a lista dos requisitos de definição das profissões: “Professions were organized bodies of experts who applied esoteric knowledge to particular cases. They had elaborate systems of instruction and training, together with entry by examination and other formal prerequisites. They normally possessed and enforced a code of ethics and behavior. This list of properties became the core of later definitions” (Abbott, 1988: 4).

1.1.2. Profissões socialmente construídas: conhecimento profissional como recurso

Também os autores do interacionismo simbólico colocaram o conhecimento profissional no centro da teorização e análise dos grupos profissionais. Os autores desta corrente distanciaram-se, porém, do pendor prescritivo do quadro funcionalista, que buscava no elencar dos atributos das profissões a definição e âmbito das mesmas. Recusando definições apriorísticas das profissões, os investigadores desta corrente procuraram sobretudo compreender os processos quotidianos de interação social e construção social dos grupos profissionais, dando particular atenção às práticas dos profissionais e das condições em que se desenvolvem as mesmas. No esteio da Escola de Chicago, as suas pesquisas pautaram-se por um carácter etnográfico e de uma análise microssociológica (Rodrigues, 1997; Gonçalves, 2008), preocupando-se sobretudo com a “vida ocupacional” (Gonçalves, 1998: 26), independentemente de se tratar de grupos profissionais classificados como profissões ou ocupações, na perspetiva funcionalista.

Hughes (1958) é considerado o autor “fundador” das propostas que são agrupadas na corrente interacionista na sociologia das profissões, por ter sido o primeiro a “fixá-la” enquanto tal. Este autor não tinha a preocupação de elaborar uma teoria das profissões, pretendia sobretudo a “recolocação do fenómeno no quadro da análise sociológica da divisão do trabalho” (Rodrigues, 1997: 15), entendida como resultante de processos de interação e de construção social da realidade. Como explica Rodrigues (2012), a proposta deste autor foi erigida, em grande medida, por oposição à ideia funcionalista, que entendia a divisão social do trabalho como resultado da capacidade técnica de responder a necessidades sociais (Rodrigues, 1997: 15). A Hughes (1958: 45, Apud Rodrigues, 1997: 16) interessavam mais “(...) as circunstâncias pelas quais as pessoas que têm uma ocupação tentam torná-la profissão, e a si próprias profissionais”. Esta orientação determinou a definição e desenvolvimento de uma abordagem teórico-metodológica de natureza compreensiva e qualitativa, que assume uma perspetiva processual e relacional do fenómeno em estudo.

Hughes (1958, 1971) defendeu que, o que distingue as profissões das ocupações prende-se com as condições para o seu exercício e não os atributos ou características particulares (Rodrigues, 1997: 15). Pode, então, afirmar-se que se trata de uma perspetiva teórica distinta, interessando não tanto os atributos, mas mais as práticas sociais desenvolvidas no sentido da constituição, afirmação e manutenção dos grupos profissionais.

Por via *do jogo de categorização social (label theory)* os profissionais reclamam para si/seu grupo o reconhecimento, enquanto especialistas detentores da exclusividade, logo monopólio, da respectiva ação e campo profissionais (Gonçalves, 1998: 28). Nesse jogo social, os grupos disputam os recursos no sentido da obtenção, preservação e consolidação do prestígio e estatuto social (Gonçalves, 1998: 28). São por isso centrais, no seu pensamento, as noções de licença, como *autorização legal de exercício de certas actividades interditas a outros*, e mandato, como *obrigação de assegurar uma função específica* (Rodrigues, 1997: 15), e como obrigação moral (Dubar, 1997). A licença decorre, assim, do reconhecimento de competências profissionais que são específicas e que não podem ser praticadas por outros, que não estejam incluídos nela (Gonçalves, 1998: 30). Já o mandato, ao delimitar direitos e deveres na relação entre profissionais e clientes, implica a codificação ética e deontológica da ação dos profissionais, o que reforça a *existência de sentimentos de identidade e solidariedade entre os indivíduos que partilham a mesma licença* (Gonçalves, 1998: 31).

Dubar (1997) distingue este modelo pelas suas virtudes operatórias e não tanto pela sua originalidade³³, nomeadamente no que à definição da *identidade profissional* diz respeito. Portanto, na proposta de Hughes (1958, 1971), a *socialização profissional* é um conceito central, distinguindo, nos modelos de socialização, os que se referem a processos de iniciação profissional de outros respeitantes a processos de conversão profissional.

Conceptualmente, fortalece-se assim a perspetiva processual, reconhecendo-se a diversidade de possibilidades e estratégias de ação desenvolvidas no espaço ocupacional e profissional, no sentido da busca do reconhecimento social. Portanto, nesta perspetiva, ao admitir-se essa diversidade de possibilidades, recusa-se a ideia de homogeneidade interna dos grupos. E ainda, a de um percurso linear a ser cumprido, por forma a ser alcançado o “ideal profissional” ou “profissional ideal”. Nesta perspetiva, o reconhecimento legal constitui a pedra basilar para o reconhecimento social dos grupos profissionais, permitindo, assim, o desenvolvimento de mecanismos de distinção entre os grupos, assim como entre os profissionais e não profissionais. Essa distinção resulta, em grande medida, da ação estratégica levada a cabo pelos próprios grupos, no formato de organizações profissionais, que para este autor servem, precisamente, para estabelecer as fronteiras, impedindo a entrada e ação de estranhos (Gonçalves, 1998: 31).

Hughes (1958) afastou-se também das análises produzidas no âmbito da corrente funcionalista, pelo reconhecimento da hierarquização e segregação presentes no interior de qualquer grupo profissional. O autor questionou, então, o se que considerava ser uma aparente homogeneidade das “comunidades profissionais”, analisadas pelos autores da corrente funcionalista.

Outros autores desta corrente, como Bucher e Strauss (1961), sublinharam a importância do conflito de interesses no seio dos grupos profissionais, colocando no centro das suas análises a emergência e

³³ Acerca das virtudes operatórias, no sentido investigativo, o autor aponta outros estudos de referência da mesma corrente Davis (1968) e Becker e Carper (1956).

efeitos dessa conflitualidade (Rodrigues, 2012). Estes autores defenderam que, no inverso das propostas funcionalistas, os grupos profissionais não constituem unidades homogêneas, caracterizando-se por terem no seu seio *segmentos profissionais* distintos, que correspondem a grupos que se constituem a partir de proximidades, pertenças ou por partilha de recursos, assumindo diferentes posições institucionais internas. Tais grupos, podem distinguir-se por instituições de formação, modos de recrutamento, tipo de atividades que desenvolvem e recurso a diferentes técnicas ou metodologias, tipo de clientes e até sentidos da sua missão, entre outros elementos. É no cenário das interações³⁴ entre esses *segmentos profissionais*, que podem, por vezes, assumir a condição de conflito, que as profissões se constroem, com avanços e recuos, com maior ou menor acordo entre os seus elementos e com redefinição das suas posições e condições no interior do(s) grupo(s). Por conseguinte, estes movimentos resultam, em grande medida, nos processos de profissionalização percorridos por cada grupo profissional (Rodrigues, 2012)³⁵.

Ainda na proposta de Hughes, a aquisição e reconhecimento da posse de um conhecimento profissional é considerado como elemento fundador das profissões. Por isso, este autor identifica como instituições centrais nos processos de profissionalização dos grupos profissionais as escolas de formação, na medida em que considera como recurso fundamental as qualificações elevadas, assim como a definição de um currículo que garanta esse nível de formação, distinguindo-se, deste modo, os profissionais dos outros, os estranhos, considerados leigos e amadores.

Neste quadro, a profissionalização é entendida como um processo e afirmação das ocupações por distanciamento dos modos amadores (Rodrigues, 1997: 16). A formação emerge, assim, como um recurso a ser mobilizado pelos profissionais e não como um atributo, como nas propostas funcionalistas (Rodrigues, 1997: 17). A formação no sentido certificador de posse efetiva de conhecimento, em associação à autorização legal para o seu uso, isto é, o entendimento do conhecimento profissional como elemento de distinção dos profissionais de um grupo, face a outros. Dubar e Tripier (2003) distinguiram na abordagem desta corrente, sobretudo, o desenvolvimento de uma perspectiva diacrónica, que possibilitou a introdução da noção de *qualificação*.

Almeida (2010) apresenta uma sistematização dos que considera serem os quatro princípios básicos desta corrente, tomando como referência a sistematização que Dubar e Tripier apresentaram. Uma primeira ideia, que se prende com a definição dos próprios grupos profissionais, entendidos como “processos de interacção que conduzem os membros de uma mesma actividade de trabalho a auto-

³⁴ Para Hughes (1965), no caso da profissão de professor, o sistema interacional inclui, para além do professor e os alunos, as famílias, os dirigentes e outros funcionários das escolas, ou seja, todos os que de algum modo se intersectam com o trabalho dos professores.

³⁵ O desenvolvimento desta perspectiva teve repercussão em trabalhos posteriores, distinguindo-se os de Freidson (1970) entre outros, que nos seus estudos sobre os médicos enfatizaram a diferenciação interna do grupo, nomeadamente nas estratégias de captação dos clientes diferenciados segundo a classe social (Rodrigues, 1997); e ainda, os trabalhos de Solomon (1968), também referidos nos trabalhos de sistematização da sociologia das profissões como desenvolvimentos desta perspectiva, por relacionarem as pertenças étnicas e sociais dos médicos e as suas posições hierárquicas no contexto hospitalar (Rodrigues, 1997).

organizarem-se” (Almeida, 2010: 120), no sentido de se definirem, defendendo a sua autonomia face a outros concorrentes. O segundo princípio, que assenta na ideia de socialização profissional, entendendo-se a “vida profissional como um processo biográfico de construção de identidades ao longo do ciclo de vida” (Almeida, 2010: 120). O terceiro, relativo à relação de interdependência entre esses “processos biográficos e os mecanismos de interação” (Almeida, 2010: 120). Por fim, o quarto princípio, relativo à busca de reconhecimento dos profissionais, entre os seus pares, “desenvolvendo retóricas profissionais e procurando protecções legais” (Almeida, 2010: 120).

Procurando então fixar o que se considera essencial para o desenvolvimento do enquadramento do no trabalho, busca-se apoio nas palavras de Rodrigues (1997: 17), que sintetiza genericamente o contributo desta corrente: “A abordagem interaccionista não incide sobre a análise dos privilégios profissionais, nem sobre as condições estruturais da sua existência; a ênfase é colocada no processo de transformação das ocupações, nas interações e nos conflitos, bem como nos meios e recursos mobilizados nesse processo, chamando assim a atenção para o papel jogado pelas reivindicações e os discursos sobre o saber, na transformação de uma ocupação em profissão” (Rodrigues, 1997: 17).

Nas etapas seguintes da sociologia das profissões, os autores procuraram ultrapassar as dicotomias entre as duas correntes, sobretudo pela possibilidade de alargamento e aprofundamento do potencial heurístico das propostas teóricas. Por outro lado, acompanharam também o desenvolvimento da sociologia em geral, encontrando-se por isso, nas propostas seguintes, os traços das perspectivas teóricas de inspiração neo-weberiana e neo-marxista. Nos que vieram a ser os paradigmas seguintes, os autores procuraram desenvolver o estudo sobre as profissões partindo da assunção da multidimensionalidade e complexidade societal, a par do carácter sistémico das mesmas, quer *intra* quer *inter* profissional, considerando, por isso, a necessidade de estudos comparativos, a diferentes escalas e segundo diferentes modos de problematização.

No presente trabalho, não se pretende esmiuçar o processo de definição do conceito de profissão, mas considerou-se necessário conhecer, para melhor compreender, as perspectivas teórico-metodológicas fundadoras dos estudos sobre profissões. Gonçalves (1998) sistematizou as três posições distintas, por si identificadas, sobre o conceito de profissão entendida como: “um conjunto de atributos de natureza diferenciada que inter-relacionados conferem a uma determinada ocupação o estatuto de profissão; valorização do conceito de processo de profissionalização em detrimento do de profissão; (...) defesa da não validade teórica e empírica de um conceito de profissão” (Gonçalves, 1998: 45). As duas primeiras definições resultam, essencialmente, das correntes anteriormente anotadas. A terceira definição, vai ao encontro de sociólogos que, como refere Gonçalves (1998: 45), se recusam a usar o termo.

Bourdieu (1989) recusou o uso da palavra por considerar tratar-se de um obstáculo à investigação sociológica³⁶. Portanto, considerando os dois primeiros posicionamentos, para o presente trabalho,

³⁶ Seguindo o percurso de análise de Gonçalves (1998), mobilizamos a explicação apresentada n’*O Poder Simbólico*, em que Bourdieu (1989) explica que *Professions* “é uma palavra de linguagem comum que entrou de contrabando na linguagem científica; mas é, sobretudo, uma construção social, produto de todo um trabalho

fixamos os contributos das referidas correntes, lidos nos autores considerados paradigmáticos, pelos que se ocuparam da sistematização da área. Na sistematização, procurou-se distinguir a relevância do conhecimento profissional, para a análise e compreensão dos grupos profissionais, quer como atributo, quer como recurso. Por isso, teoricamente, considerou-se necessário aprofundar o conceito de profissionalização, que se apresenta no subcapítulo seguinte.

Em síntese, para o presente trabalho, as teorizações apresentadas alicerçam o questionamento e a análise que se pretende desenvolver em torno dos professores, a partir da lente que os lê enquanto grupo profissional.

Mais concretamente, tomaremos destas perspectivas iniciais a ideia do conhecimento como elemento fundamental e fundacional da emergência e afirmação dos grupos profissionais. Conhecimento esse que é adquirido e aprofundado em processos formativos longos, de especialização, destacando-se por isso a importância das instituições de formação. A posse e uso desse conhecimento são igualmente distintivos dos grupos, garantindo elevados níveis de estatuto social e autonomia para os grupos reconhecidos pelo Estado como legalmente (e exclusivamente) autorizados a exercer a respetiva prática profissional. Outra ideia a fixar prende-se com a importância da fixação e reconhecimento dos princípios e valores de orientação dos profissionais, altruísmo institucionalizado³⁷, fundamentais para nortear a sua ação e garantir a relação de confiança que estabelecem com os destinatários da mesma, apesar da assimetria das relações. Seja para a inscrição de princípios e valores éticos e deontológicos, seja para a reunião e representatividade dos grupos profissionais, as associações constituem igualmente elementos fundamentais.

Das propostas interaccionistas tomamos a ideia central de *licença*³⁸ e *mandato*³⁹ para a compreensão dos processos de afirmação dos grupos profissionais, na sua relação com o Estado, com os destinatários da sua ação e com os outros grupos. Assim como, o entendimento dos grupos profissionais como conjuntos internamente diversos, seja nas esferas associativas, seja nas funções e posições ocupadas nas organizações e consequentemente nas relações com os seus destinatários. Portanto, tomaremos a ideia da existência de *segmentos profissionais*⁴⁰ internos, configuradores de diferenciação interna, assim como a existência de conflitualidade e tensões.

social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos, que se insinuou docemente no mundo social” (1989: 40).

³⁷ Isto é, “Altruísmo institucionalizado: conjunto de regras expressas em prescrições, proscricções e permissões que legitimam e institucionalizam os valores do altruísmo profissional, conferindo-lhe um carácter normativo.” (Rodrigues, 2012: 73).

³⁸ Isto é, “Licença: autorização para exercer determinada atividade em regime de exclusividade e proteção da concorrência.” (Rodrigues, 2012: 77).

³⁹ Isto é, “Mandato: missão reconhecida socialmente que valoriza as atividades do grupo profissional.” (Rodrigues, 2012: 77).

⁴⁰ Isto é, “Segmentos profissionais: parte integrante das profissões entendidas como conglomerados de segmentos em competição e em reestruturação contínuas.” (Rodrigues, 2012: 77).

Por fim, a ideia do conhecimento profissional como recurso, que a par de outros elementos, se produz, adquire, negocia, troca e usa no âmbito de processos mais latos, de socialização profissional dos profissionais e o dos grupos profissionais no âmbito da profissionalização.

1.2 Profissionalização: do *continuum* ao processo

Os estudos sobre as profissões posteriormente desenvolvidos consideraram as perspetivas anteriormente apontadas, visando ultrapassar as dicotomias. Como refere Rodrigues (1997: 18), “(...) a procura de complementaridade, mais do que o sublinhar dos antagonismos por parte de alguns autores, foi talvez um dos contributos mais importantes para a constituição do corpo disciplinar”. Ora, nessa evolução, como assinala Gonçalves (1998), “Um dos elementos de renovação teórica das teses funcionalistas encontra-se na introdução, como elemento analítico, do conceito de profissionalização (...) [que] passa a ser um tema obrigatório” (Gonçalves, 1998: 23).

Wilensky (1964) distingue-se, precisamente, por ter contribuído para a ultrapassagem da dicotomia entre correntes, com a discussão em torno do processo de profissionalização (Rodrigues, 2012). Movido pelo reconhecimento da necessidade de se estabelecerem melhor as fronteiras do conceito, Wilensky (1964) avançou a sua proposta, num artigo com um sugestivo título “*The professionalization of everyone?*”. Wilensky analisou o percurso de vários grupos ocupacionais, identificando regularidades nos processos vividos pelos diversos grupos. Metodologicamente, optou por identificar os primeiros marcos, na expressão de Abbott (1988), “the first events” de cada grupo, “(...) first training school, first university school, first local association, first national association, first state licensing law, and first code of ethics” (Abbott, 1988: 10). A partir dessa análise empírica, o autor construiu o conceito de profissionalização com base na sequencialidade de etapas percorridas por um grupo, como se de um processo padronizado se tratasse, partindo inicialmente da condição de grupo ocupacional, até atingir a última etapa do percurso, correspondente à do profissionalismo⁴¹, retomando a ideia de *continuum* de Goode (um dos principais contributos anteriormente assinalados no âmbito da corrente funcionalista).

Na sua definição, Wilensky incorporou também contributos da perspetiva interacionista, ao considerar o carácter processual da profissionalização. O processo considera-se completo na transição de *uma atividade amadora para uma ocupação a tempo inteiro; com o estabelecimento do controlo sobre a formação; com a criação de associação profissional; a proteção legal e a definição do código de ética* (Rodrigues, 2012: 73). O autor elaborou, à época, uma tipologia do processo de profissionalização, com a identificação de 5 posições: *established professions*, como os médicos,

⁴¹ Na sua proposta, este autor procurou na definição do conceito eliminar os efeitos de uso do termo com diferentes aceções, como, por exemplo, considerar a profissionalização ao nível dos indivíduos, referindo-se, neste caso, à aproximação/adoção por parte destes dos valores, linguagem e conhecimento que os “colocaria” no respetivo grupo profissional. Curiosamente, no âmbito do processo de profissionalização dos professores apresentado num capítulo posterior, daremos conta de uma certa “confusão” que se pode gerar nas análises, no caso deste grupo em Portugal, por haver medidas políticas de regulação do acesso à profissão designadas precisamente como “profissionalização em serviço”, por exemplo.

advogados, arquitetos, engenheiros; *professions in process or marginal*, como os enfermeiros, veterinários, bibliotecários, assistentes sociais e professores; *new professions*, como os urbanistas, gestores hospitalares e gestores urbanos; *doubtful professions*, como os publicitários e diretores funerários (Wilensky, 1964).

Como se referiu anteriormente, para Wilensky, o conhecimento constituía um elemento de distinção das profissões, considerando-o mesmo como o elemento mais difícil de afirmar no processo de profissionalização (Rodrigues, 1997: 20). Este autor distingue-se por defender o conhecimento como a base necessária para o desenvolvimento do trabalho técnico, seja de natureza científica ou não científica. Como refere Gonçalves (1998: 19), “Wilensky que faz da adesão do profissional à ética e deontologia do respetivo grupo e à posse de um saber técnico baseado num conhecimento teórico sistemático obtido durante um longo período temporal, os dois atributos qualificativos de uma profissão”. Esse conhecimento teórico sistemático, obtido após longo período de formação escolar, não é, contudo, definido na sua proposta, ou seja, que duração tem essa formação, o que se entende por teórico e sistemático? Esta indefinição é demonstrativa da necessidade de aprofundamento e avanço teórico no que se refere ao conhecimento profissional.

A ideia de percurso, a realizar-se pelos grupos ocupacionais até à condição de profissão, esteve presente nos trabalhos de muito outros autores.

Etzioni (1969) lançou o debate em torno da dificuldade da sociologia das profissões, (ainda) baseada no modelo de profissional marcado pelos princípios funcionalistas, dominantes nesse período, na análise sobre as profissões integradas em organizações e sobre a condição de assalariados. Na sua análise, distinguiu as organizações entre: *organizações profissionais*, *organizações de serviço* e as *organizações não profissionais*. Apenas no caso das primeiras, os profissionais integram uma organização que produz, aplica e transmite conhecimento, detendo assim uma posição de autoridade superior. No caso das organizações do segundo tipo, os serviços são prestados por profissionais que não se integram na organização. Por fim, o terceiro tipo, em que os profissionais são empregados e a sua atividade é a de prestação de bens e serviços e não a de produção de conhecimento (Etzioni, 1969 Apud Rodrigues, 1997: 23). No debate lançado por Etzioni, amplamente documentado na edição por si coordenada “*The semi-professions and their organizations*”, os autores esgrimiram argumentos e apresentaram os resultados das suas investigações. O debate foi continuado e alimentado por vários anos (Rodrigues, 1997)⁴².

No final dos anos 70, alguns autores concluíram que, em parte, se trataria de um “falso” debate, na medida em que consideraram a necessidade de análise dos profissionais nas respetivas organizações,

⁴² É também neste período que propostas como as de Chapoulie (1973) com a distinção entre “*semiprofissões*”, “*quaseprofissões*” e “*pseudoprofissões*” teve amplo debate.

defendendo que no interior do mesmo grupo há elementos “mais profissionais” que outros (Rodrigues, 1997)⁴³.

Os professores parecem integrar-se, no caso português, maioritariamente em organizações escolares, pertencentes sobretudo ao setor público do sistema educativo. Assim, consideramos que a análise sobre este grupo profissional deve inscrever-se numa discussão iluminada pela pertença às organizações escolares, sim, mas na condição de assalariados, sendo o Estado o seu maior empregador.

Relativamente ao efeito do debate iniciado por Etzioni (1969), no âmbito dos estudos sobre os professores, merece que avancemos com uma anotação. É considerável o número de autores que se referem ao grupo dos professores como uma “*semi-profession*” (Sacristan, 1994), precisamente por considerarem que estes se encontram a “meio” do percurso entre a “não profissão” ou ocupação e a “profissão”, por terem cumprido apenas *parte das condições* para serem considerados como tal. Embora nos estudos sobre profissões se tenha já criticado amplamente esta perspetiva, em trabalhos sobre professores encontra-se, ainda, a adoção deste referencial usado na análise e discussão em torno deste grupo profissional. Tal descoincidência entre abordagens teórico-analíticas pode resultar, porventura, da fraca “comunicabilidade” entre áreas e domínios científicos (Abrantes, 2004), isto é, uma relativa anacronia entre a discussão teórica e analítica desenvolvidas no âmbito dos estudos sobre profissões e os trabalhos sobre professores, nomeadamente pelos que se inscrevem noutras áreas científicas, como as ciências da educação e que não os leem, como aqui pretendemos, a partir da lente do grupo profissional.

Estrela (2014) assinala e sistematiza essas (des)coincidências entre as áreas científicas e correntes, alargando-as aos territórios e regiões a partir das quais e sobre as quais são produzidas as pesquisas, o que coloca questões tanto conceptuais, como semânticas (com efetivos desafios de tradução⁴⁴), por exemplo⁴⁵, na mobilização e transferência, por via da tradução linguística, do que diz respeito à definição de conceitos como o de profissão, assim como de outros que em seu torno gravitam, como profissionalidade, profissionalismo e profissionalização (Estrela, 2014). A autora recorda a recomendação de Hoyle (1985, Apud Estrela, 2014), que, para o evitamento de confusões, se mantenha o uso do conceito de profissionalização como *procura do preenchimento dos critérios de uma profissão e de desenvolvimento profissional para designar o processo pelo qual os práticos desenvolvem as suas*

⁴³ De certo modo, estes autores retomaram a definição inicialmente usado pelo próprio Etzioni (1969) que considerava o conhecimento como uma *propriedade individual, não transmissível de uma para outra pessoa* (Etzioni, 1969, Apud Rodrigues, 1997: 23).

⁴⁴ Gonçalves (1998: 44) apresenta também uma longa nota de pé de página acerca dos significados da palavra profissão ao longo dos séculos na língua portuguesa e também dos diferentes usos, como por exemplo nas classificações das profissões.

⁴⁵ A tradutora do texto de Dubar (2012) assinala em certa passagem que: “Grafamos o termo inglês em itálico, pois ele difere do termo francês, mais polissémico (Dubar, Tripier, Boussard, 2011: 9-14).” A propósito da tradução do seguinte excerto: “Deve-se concluir, como os sociólogos funcionalistas, que é preciso opor as *professions*, fontes de identificação positiva, e as “ocupações”, que consistiriam em trabalhos excluídos de qualquer reconhecimento social e exercidas por trabalhadores “sem qualificação”, “não profissionais””(Dubar, 2012: 356).

competências (Hoyle, 1985: 44 Apud Estrela, 2014). Ou seja, coincidindo com a definição de profissionalização de Wilensky (1964), como processo através do qual as ocupações podem adquirir o estatuto de profissão, contendo esse processo dois elementos fundamentais, apontados por Estrela (2014): “o desenvolvimento do estatuto (profissionalismo) e o desenvolvimento de saberes, atitudes e competências necessários ao desempenho profissional.”. (Hoyle, 1985: 44 Apud Estrela, 2014).

O modelo proposto por Wilensky (1964) é reconhecido como um importante marco no estudo das profissões, mas foi posteriormente criticado por corresponder a uma perspetiva *excessivamente* funcionalista, por reportar-se a um percurso “natural”, na crítica de Johnson (1972), e ainda, por não incorporar no processo elementos históricos, económicos, políticos, sociais e culturais, parecendo assim tratar-se de um percurso linear, unívoco, sem recuos ou quaisquer variações, na crítica de Abbott (1991).

Apesar de constituir um avanço substantivo, a proposta de definição de profissionalização fixada por Wilensky deixou algumas questões que Abbott (1988) assinala na sua análise sobre a evolução do conceito: “Wilensky’s story consists of a series of narrative steps, each of which moves from situation to event situations. What propels these steps? Here Wilensky is less clear (...) Who is the subject of this story? This, too, is problematic (...)” (Abbott, 1988: 10), para no final concluir que “Although Wilensky theorized a general process of professionalizations, he saw variety in the actual sequences and advanced special explanations of deviations from his overall story” (Abbott, 1988: 11)⁴⁶. Gonçalves (1998), ainda na crítica à perspetiva essencialista e taxonómica dos funcionalistas presente no modelo de Wilensky, assinalou o esvaziamento da relação do processo de profissionalização dos grupos com a situação de classe social e mobilidade social dos próprios profissionais⁴⁷.

A produção sociológica das etapas seguintes foi erigida a partir da crítica às anteriores correntes, como temos vindo a demonstrar, numa tentativa de ultrapassar o que foi considerado como fragilidades e insuficiências dos trabalhos produzidos anteriormente. Por um lado, uma fraca e uma desarticulada análise das profissões face a um quadro mais alargado das dinâmicas e processos sociais e, por outro lado, o excessivo e exclusivo enfoque analítico de nível micro, sem capacidade de generalização.

A investigação destes períodos posteriores procurava ler as problemáticas do momento de crise que se vivia a meados da década de 70 (Gonçalves, 2008). Johnson (1972) considerava, à época, o profissionalismo como uma ideologia (Rodrigues, 2012, 17), sublinhando a importância de colocar o poder no centro da análise das profissões (Rodrigues, 2012, 79). Portanto, a atenção passou a centrar-se

⁴⁶ Abbott (1988), na continuidade da análise em torno do conceito de profissionalização, apresenta ainda a proposta de outros autores, como Caplow, que se distingue de Wilensky no que diz respeito à sequencialidade das etapas, mas mais aproximado metodologicamente. E ainda Millerson, que se distingue dos anteriores por admitir diversidade de possibilidades no processo de profissionalização, concluindo isso por ter metodologicamente desenvolvido procedimentos diferentes, nomeadamente o contacto direto com os profissionais, o que terá contribuído para as conclusões a que chegou.

⁴⁷ Para ilustração das *profissões como meio de mobilidade ascensional*, Gonçalves (1998) recorre aos resultados do estudo dirigido por Braga da Cruz (1988) sobre os professores em Portugal, que evidencia precisamente esse efeito, revelando-se assim essa limitação da leitura e compreensão de grupos como o dos professores, à luz do modelo de Wilensky.

na análise das estratégias levadas a cabo pelos diversos grupos, visando a obtenção e manutenção de condições de privilégio, exclusividade e proteção face aos demais grupos.

Precisamente, em propostas posteriores, os autores incluíram na análise e compreensão das profissões e profissionalização o conceito de poder, com as que ficaram conhecidas como “novas teorias das profissões”, como lhes chamaram Dubar e Tripier (2003). Estas novas teorias de inspiração weberiana⁴⁸ assentaram em perspectivas que pretendiam compreender “grupos específicos de trabalhadores, pertencentes às classes médias, que partilham, em graus diferenciados, crenças comuns e que se envolvem, de diversas formas, em acções colectivas visando estabelecer um monopólio sobre o mercado para assim melhorar o seu estatuto social” (Dubar e Tripier, 2003:113). Portanto, os trabalhos deste período distinguem-se pelo centramento no poder e no desenvolvimento do enquadramento sócio-histórico e socioeconómico (Evetts, 2002), tendo contribuído, à época, para a pluralidade e dinamismo da sociologia das profissões (Almeida, 2010).

Neste cenário, é considerada central a proposta de Larson (1979), que trouxe um novo elemento, o tempo. Como refere Abbott (1988:13) “Larson tells the story of professionalization in a new way. The difference lies in her use of time (...) Some professions developed in aristocratic societies, some in democratic ones, still others under corporate capitalism and bureaucracy”. Dos contributos desta autora distingue-se o conceito de *projeto profissional*⁴⁹, entendido como projeto coletivo que se caracteriza por “ganhar status através do trabalho” (Larson, 1979: 67). Tal projeto traduz-se, segundo Dubar e Tripier (2003: 130), num “processo histórico através do qual certos grupos profissionais procuram objectivamente estabelecer um monopólio sobre um segmento específico do mercado de trabalho, fazendo reconhecer a sua ‘expertise’ pelo público com a ajuda do Estado”.

Para a autora, a estrutura das profissões resulta de dois processos distintos (Larson, 1979: 66): a *organização de um mercado de serviços e desenvolvimento de um projeto de mobilidade coletiva* o qual, baseando-se numa sólida posição na divisão social do trabalho, está dependente da existência de um mercado estável. Larson (1977) entendia assim a profissionalização dos grupos profissionais como processos de fechamento do mercado e de controlo monopolista do trabalho⁵⁰ (Rodrigues, 2012: 17). Ou seja, a profissionalização refere-se assim ao “processo de fechamento social pelo qual os grupos procuram maximizar os seus resultados e os seus recursos, limitando o acesso a um círculo restrito de

⁴⁸ Este conjunto de teorias, embora agrupadas deste modo, não constituem, segundo Almeida (2010), um grupo teórico comum e homogéneo (Almeida, 2010: 121).

⁴⁹ I.e., “Projeto profissional: movimento desencadeado pelos mais diversos grupos ocupacionais visando, simultânea e articuladamente, a criação de mercados de trabalho protegidos e a mobilidade social dos seus membros, requerendo do Estado, para esse efeito, a garantia de mecanismos monopolizadores e justificando as suas pretensões com princípios não económicos como a qualidade, as competências, o altruísmo, os comportamentos profissionais, etc.” (Rodrigues, 2012: 82).

⁵⁰ I.e., “Monopólio profissional: domínio exclusivo de uma profissão, ou seja, direito de exclusividade alcançado por grupos profissionais no acesso e no exercício de atividades específicas, o que lhes permite impedir todos os que não estejam oficialmente credenciados de oferecer serviços nesse domínio” (Rodrigues, 2012: 82).

candidatos” (Rodrigues, 1997: 55). Este fechamento social⁵¹ resultaria da conjugação entre o *fechamento económico de um dado segmento do mercado de trabalho* e o *fechamento cultural de uma comunidade profissional*, através da apropriação de um saber legítimo.

Nesta proposta, a profissionalização corresponde, assim, ao processo através do qual os grupos profissionais controlam o mercado, mantendo a inacessibilidade aos recursos profissionais, escassos, a outros “de fora”, constituindo-se um monopólio protegido. Como refere Rodrigues, a propósito da proposta de Larson, “Como a “mercadorização” de competências é um elemento crucial na estrutura da moderna desigualdade, a profissionalização é, simultaneamente, uma afirmação colectiva de um estatuto especial e um processo de mobilidade social colectiva” (Rodrigues, 1997: 55).

No caso dos professores, para a autora, pelo facto de se integrarem no conjunto das *profissões organizacionais*, tiveram dificuldades na definição e prossecução do seu projeto de profissionalização, precisamente, por se encontrarem em situação subordinada, no âmbito da burocracia do sistema escolar.

Larson (1977), tendo como referência os professores da realidade norte-americana, assinala que estes não tiveram solidariedade e coesão suficientes, nem a possibilidade da via sustentada num conhecimento (especializado) e competências profissionais específicas, porque, como afirma à época, *ser ainda incerta a ciência da pedagogia* (Larson, 1977: 184). Defende que as conquistas dos professores resultaram, sobretudo, da ação dos sindicatos, explicando que o monopólio, neste caso, seria o da organização escolar e não do grupo profissional (Larson, 2014), subjugado às políticas educativas que se dirigem tanto a grandes organizações escolares, como a pequenas escolas. Recorde-se que a autora se reporta à realidade norte-americana, cujo sistema educativo e organizações escolares têm matrizes distintas das europeias.

Freidson (1994) também trouxe importantes contributos, numa definição “menos radical”, optando pela expressão *mercados protegidos*, em substituição do termo monopólio, na medida em que “considera que revela melhor a natureza incompleta da maior parte dos projetos de profissionalização ou de fechamento dos mercados de serviço profissionais” (Rodrigues, 2012, 83). Este autor entende assim a profissionalização como o processo que uma ocupação percorre até *alcançar o direito exclusivo* de realizar um determinado tipo de trabalho e de *determinar o modo como este é realizado e avaliado*, assim como o *controlo sobre a formação e acesso a esse direito* (Rodrigues, 1997: 50-51).

Para fechar a discussão em torno da definição do conceito de profissionalização, tomamos a síntese crítica realizada por Abbott (1988) relativamente às propostas de profissionalização que analisou. Abbott (1988: 15) sistematiza em quatro categorias as conceptualizações em torno da profissionalização, distinguindo as que se podem designar como *functional*, *structural*, *monopolist* e *cultural*. Na primeira, *functional*, presente nas propostas de Carr-Saunders e Wilson, assim como Parson, entende-se as profissões como meios de controlo da relação assimétrica entre o especialista e o cliente, neste caso,

⁵¹ I.e. “Fechamento social: conjunto de processos pelos quais grupos ou coletivos sociais tendem a regular a seu favor as condições do mercado perante a competição atual ou potencial de pretendentes e leigos, restringindo o acesso a recursos e oportunidades a um pequeno número de eleitos” (Rodrigues, 2012: 82).

“Professionalization was simply the evolution of structural guarantees for that control”. A segunda, *structural*, presente nas propostas de Wilensky e outros como Millerson, que abandonam substantivamente a ideia de função, mas mantêm a de estrutura, entendendo assim as profissões como formas de controlo ocupacional, “Professionalization here became an explanation of why the professions displayed such diverse properties; the answer was that some had not finished professionalizing”. A terceira, *monopolist*, centra a explicação do processo no desejo de dominação e autoridade, entendendo as profissões como grupos corporativos com um projeto de mobilidade que visava o controlo do trabalho. Como explica o autor, “For Larsons and others, as I have noted, this control was interesting for its influence in the status and power of professions; Freidson was more interested in its effect on such social functions as healing [no caso dos médicos] or justice [no caso dos advogados]”. Para estes, como refere, o processo de profissionalização compreende e inscreve-se em processos sociais externos mais vastos, como o da *burocratização* em Larson. Por fim, *cultural*, diz respeito aos trabalhos de autores que, na retoma do pensamento parsoniano, se centram na autoridade cultural das profissões, como refere Abbott (1988), “By making cultural legitimation a central process of professionalizations, these writers have set a new criterion for the “professionalism” of occupations”.

Antes de encerrar o subcapítulo centrado nas propostas teórico-conceituais sobre profissionalização, é pertinente uma anotação sobre trabalhos que defenderam a perspectiva que assentava na ideia de processos de *desprofissionalização* das profissões. Tais perspectivas, assentavam no que consideravam, à época, o declínio das profissões, por via da proletarização e da condição de assalariamento dos profissionais, a par dos processos de massificação do ensino, nomeadamente o superior, portanto, não escapavam sequer os mais qualificados. Tais ideias sobre as profissões pautaram-se por um pessimismo acentuado (Rodrigues, 2012), ganhando relevância académica e social as teses que defenderam tanto a *desprofissionalização*, com os trabalhos de Haug (1972) e Haug e Widdison (1975), como a *proletarização* das profissões, com os trabalhos de Oppenheimer (1972).

Os argumentos em favor da desprofissionalização colocam a tónica nos efeitos que os avanços tecnológicos e científicos, a par de movimentos de participação cidadã e aumento generalizado dos níveis de qualificação e acesso à informação por parte das populações, têm sobre os profissionais. Estes autores entendem esses efeitos como ameaças, que se concretizam na perda de autonomia, autoridade e estatuto social das profissões e consequentemente dos profissionais, em resultado do esbatimento da condição monopolista do seu conhecimento, que os colocava antes em posição de superioridade. A perda dessa posição significa, para estes autores, a perda da garantia de distanciamento, logo proteção, face aos seus clientes, que até então detinham mais fraca capacidade de reivindicação ou exigência relativamente aos serviços prestados pelos profissionais.

Da sistematização de Rodrigues (2012: 94) sobre a análise dos fatores de desprofissionalização, aponta os avançados por Haug (1975: 81) “a erosão do monopólio do conhecimento dos profissionais, afetado pela difusão do conhecimento na sociedade e pelas rápidas mudanças nos níveis educacionais da população em geral, (...) a erosão da confiança no *ethos* humanitário dos profissionais, posta em causa

devido a diversos movimentos de consumidores e outros tipos de associativismo, reivindicando a responsabilização dos profissionais pelos seus erros, (...) perda de autonomia e liberdade, bem como do respetivo estatuto, postos em causa por um movimento no sentido da maior participação dos clientes nas decisões profissionais, (...)”.

Os autores que defenderam a proletarização, como Oppenheimer (1972), desenvolvem a sua análise buscando referências nas teorias marxistas, referindo-se aos profissionais como o “novo operariado”. A proletarização passa, assim, pelas alterações das condições de trabalho, assentando na ideia da perda de autonomia dos profissionais pela subordinação aos dirigentes e autoridades, tanto das entidades públicas, como das privadas, como efeito das alterações do mercado de trabalho em resultado dos processos económicos em curso, às quais não é alheia a crise generalizada vivida no início da década de 70. Dessas alterações, destacam a crescente burocratização e padronização do trabalho, entendidas como ameaças, por terem como efeito o assalariamento dos profissionais. Pois, entendem que, mesmo tratando-se de trabalhadores especializados, os profissionais não têm capacidade de tomada de decisão e escolha, ficando sujeitos ao ritmo imposto para a execução das tarefas exigidas e rotinização do trabalho, no quadro das diversas organizações

Como refere Abbott (1988), apesar dos que defenderam esses efeitos terem escusado o conceito de profissionalização, acabam por mantê-lo como referência central para o processo que pretendem iluminar. Rodrigues na sua exposição acerca dessas teses evoca argumentos contra uma visão que, segundo a autora, não toma em linha de conta a complexidade do fenómeno de crescimento das profissões (Rodrigues, 2012). Defende, por isso, a importância do desenvolvimento de uma análise que considere a evolução temporal dos processos, necessária para se estar em condições para avaliar efetivamente os efeitos da dita *desprofissionalização* (2012: 25).

A autora aponta para a heterogeneidade dos grupos profissionais, o que significa que há coexistência no mesmo grupo de membros posicionados diferenciadamente no que diz respeito ao reconhecimento, funções, remuneração, poder e prestígio. Acresce, na crítica da autora a ideia de que as carreiras profissionais tanto funcionam como mecanismo de diferenciação, como de integração profissional (Rodrigues, 2012). Concluindo que, embora esta fase tenha sido menos “brilhante” para as profissões, foi ainda assim inequívoco o contributo dos autores deste período, como é reconhecido na produção académica posterior.

Já na década de 90, também Freidson (1994) criticou essas teses do declínio das profissões. Para este autor, a evolução das sociedades contemporâneas e das profissões não se pode explicar com os conceitos de proletarização e desprofissionalização. No âmbito desta discussão, se há autores que identificam as mudanças como ameaças, para outros como refere Rodrigues (2012), resultaram em oportunidades para as profissões e para o profissionalismo, como daremos conta no subcapítulo seguinte.

Relativamente ao grupo dos professores tais teses tiveram ecos significativos (Estrela, 2014). Para o desenvolvimento do presente trabalho, voltaremos a essas teses em capítulos ulteriores, no quadro da

interpretação do que é considerado como *degradação e precarização* das condições profissionais dos professores, afetando o reconhecimento e estatuto social do grupo.

Na transição para os subcapítulos seguintes, fixemos de Abbott (1988) as cinco assunções que resultaram da análise às propostas de conceptualização em torno da profissionalização. A primeira, a assunção da unidirecionalidade do processo “change is unidirectional; professions evolve towards a given form, structurally and culturally” Abbott (1988: 18). Ora, Abbott argumenta que os historiadores demonstraram claramente a variedade de direções dos processos vividos pelos grupos profissionais. A segunda, a independência das profissões, ou seja, a assunção de que se pode analisar cada profissão *per se*, ignorando as interdependências entre profissões. A terceira, a relevância estrutural das exigências do trabalho que efetivamente realizam. Como assinala Abbott, “Sociological work on professions, including much of the power literature of the last decade, pays little attention to the actual work that is done and the expertise used to do it.” (1988. 18). A quarta assunção, as profissões entendidas como grupos homogêneos, que segundo o autor permitiu a simplificação do conceito, como explica, “The development of internal differences is bound directly to the development of professionals” (1988: 19). A quinta assunção, a a-historicidade do conceito, ou seja, a profissionalização entendida como processo que não se altera com o tempo, que foi rebatida pelos trabalhos quer de Larson, quer de Johnson, como se assinalou anteriormente. Num subcapítulo seguinte, retomaremos estas assunções, mas já integradas no modelo proposto por Abbott.

Em síntese, para o presente trabalho, o conceito de profissionalização constitui um dos alicerces teórico-analíticos, fixando-se a ideia de análise do processo socio-histórico, importando, sobretudo, a compreensão sobre as condições e fatores que contribuíram para a emergência, afirmação e consolidação do grupo profissional dos professores: seja no quadro das estratégias desenvolvidas visando a sua proteção e aquisição/manutenção de um estatuto social elevado, seja, ainda, no dos privilégios resultantes de autonomia e exclusividade adquiridas por delegação do Estado. Dada a elevada importância da relação do Estado com o grupo profissional dos professores, nos subcapítulos seguintes, voltaremos ao conceito de profissionalização, integrando-o nas teorizações que centram conceptualmente as suas propostas no conceito de poder. Por isso, distinguindo as questões relacionadas com o poder e autonomia profissional.

1.3 Profissões e poder: autonomia, associações profissionais e Estado

Dando continuidade à análise dos contributos dos autores anteriormente referidos, Rodrigues (2012: 18) assinala que os resultados empíricos alcançados pelas pesquisas e teorizações trouxeram avanços substantivos à sociologia das profissões, sobretudo a partir da proposta de Freidson (1994, 2001). Um primeiro, prende-se com o entendimento do Estado como interveniente nos processos de profissionalização dos grupos, ou seja, a assunção de que há grupos profissionais cujos processos de profissionalização resultam de projetos e intencionalidades políticas do Estado, como é o caso dos

professores. Como refere Rodrigues (2012: 18) “Abre-se assim uma nova agenda, marcada pela análise dos fatores e das condições em que o Estado decide proteger alguns grupos ocupacionais e atribuir-lhes estatuto específico”. Um segundo diz respeito ao que será um desafio mais recente da área disciplinar, concretamente, *a análise das condições de preservação da autonomia profissional*, considerada *essencial para a defesa do interesse público e qualidade do serviço* prestado pelos profissionais (Rodrigues, 2012: 18). É, portanto, fundamental compreender a intervenção do Estado e das associações profissionais na regulação e equilíbrio de poder, entre a autonomia e o controlo das profissões. No presente subcapítulo procurar-se-á precisamente aprofundar a análise, elegendo os autores que melhor enquadram teoricamente o questionamento sobre o grupo profissional dos professores.

O contributo de Johnson (1972), no seio de uma abordagem crítica, permitiu a ultrapassagem de uma análise encerrada em cada grupo profissional, para a análise das relações que os grupos estabelecem com o exterior, nomeadamente nas relações que estabelecem com o Estado (Rodrigues, 2012: 80), como anteriormente referimos, assim como com outros grupos. Como explica Gonçalves, Johnson “reafirma a análise das dinâmicas das profissões, relacionando-as, numa abordagem mais ampla conceptualmente, que mobiliza a dimensão histórica da profissionalização com a evolução económica e as acções do Estado” (2007/08: 182).

Desta forma, Johnson (1972) rompe com a ideia de *continuum* até este período presente nos conceitos de profissão e profissionalização, propondo, em alternativa, uma tipologia do controlo ocupacional (Rodrigues, 1997: 49), com três tipos: o *colegial*, o *patrocinato* e o *mediado*. Como refere Rodrigues (1997: 49) o profissionalismo é então redefinido por este autor, entendido “(...) como um peculiar tipo de controlo ocupacional; não como um tipo de ocupação ou uma expressão da natureza de particulares ocupações, mas um meio de controlo de uma ocupação.”, portanto, no quadro de relações de poder, com vista à obtenção de autonomia. Ou seja, o profissionalismo passa a ser entendido como forma de controlo ocupacional, já não como atributo de uma profissão. Nas palavras de Abbott “In a lucid analysis of professionalism as a form of control, Johnson argued that the professions did not serve disembodied social needs but rather imposed both definitions of needs and manner of service on atomized consumers” (Abbott, 1988: 5). É neste cenário que às associações profissionais é reconhecido um importante papel a desempenhar, por contribuírem, precisamente, com as condições que garantem a *lealdade e partilha* entre os membros da profissão (Gonçalves, 1998: 51).

Ora, no caso dos professores, inscrevem-se claramente no terceiro tipo, *o mediado*, “que se caracteriza pelo facto de a relação produção-consumo ser mediada, por exemplo, pelo Estado, podendo a definição de necessidades e a forma de as resolver assumir diferentes modalidades” (Rodrigues, 1997: 49).

Os efeitos da intervenção do Estado observam-se no processo histórico das sociedades e dos grupos profissionais, a vários níveis (Gonçalves, 1998). O Estado garante a *criação de uma clientela específica*, neste caso, os alunos e as suas famílias, no limite, a sociedade em geral, mas com os quais os profissionais *não mantêm uma relação no plano do pagamento dos serviços prestados* que passa a ser

pago pela tutela, *por meio de um salário*; por outro lado, com a *incorporação de algumas das profissões em organizações que tutela*, como é a criação e gestão do sistema educativo público, chamada Escola Pública, a que corresponde uma maioria esmagadora de escolas e lugares de professor. Controla, nessa gestão, também, o *acesso ao grupo profissional*, através da regulação e regulamentação da formação inicial e da habilitação para a docência.

Outro nível de efeito faz-se sentir na *alteração das funções das associações profissionais* que *perdem efetivo poder de determinação do conteúdo da atividade profissional*, passando a ocupar-se mais da pressão com vista à obtenção de melhores condições, designadamente, remuneratórias. Johnson (1972) enquadra a sua proposta no processo global de burocratização explicando que, neste caso, o que acontece é que tanto a autonomia como os conhecimentos especializados destes profissionais são minorados face à missão, objetivos e estratégias das estruturas das instituições burocráticas em que desempenham a sua atividade profissional⁵².

O conhecimento teve, também, na proposta deste autor relevância. Para Johnson (1972), o conhecimento é entendido como elemento distintivo das profissões na medida em que a sua posse, por parte dos profissionais, lhes permite que se distanciem e distingam socialmente de outros; é ainda a partir da sua posse que considera que é possível que seja criada uma relação de dependência do cliente face ao profissional (Gonçalves, 2008).

Larson (1977) apresentou, também na década de 70 e início de 80, o seu contributo, procurando a síntese entre as teses weberianas e marxistas (Rodrigues, 1997: 54), expresso na publicação em 1977 do livro *The rise of professionalism. A sociological analysis*. A análise desta autora centra-se nos monopólios profissionais, como anteriormente demos conta, estendendo-se essa ideia ao conhecimento, concebendo as qualificações profissionais específicas como exclusivas de cada grupo e definidoras do mesmo (Gonçalves, 2008). Na proposta de Larson, as profissões são definidas como instituições que visam reforçar a sua posição de poder, aumentar o seu prestígio e garantir os seus privilégios, nomeadamente económicos (Rodrigues, 2012, 81). A estratégia dos diversos grupos profissionais passaria, assim, pela sua afirmação através do reconhecimento das suas competências. O conhecimento profissional tem nesta proposta elevada importância, na medida em que é entendido como elemento fundador dos monopólios.

Nas palavras da autora, num artigo posterior e de balanço, afirma que “Je suis donc à soutenir que tout phénomène d’ordre professionnel doit être rattaché théoriquement à la production et à la sanction sociales du savoir” (Larson, 1988: 24). Destaca-se ainda a referência às instituições universitárias, pela sua dupla função: como produtoras dos conhecimentos científicos em que se fundam as profissões e simultaneamente como entidades credenciadoras. Nas palavras da autora: “Par université, j’entends

⁵² Embora nas revisões haja outros e mais autores considerados como fundamentais neste período, não nos referiremos a eles por se ocuparem da discussão de grupos profissionais que não se encontram nesta relação mediada pelo Estado, sendo por isso, em grande medida, os seus contributos pouco coincidentes com as condições e situações profissionais dos professores.

uniquement une institution qui recueille, transmet et peut aussi produire des connaissances (supposément à de hauts niveaux de raffinement et complexité), qui détermine les conditions de validité de ces connaissances et qui transforme leur acquisition en un bien, des titres et des diplômes” (Larson, 1988: 28). No âmbito desta proposta, as associações profissionais assumem a criação e controlo dos monopólios profissionais, reforçando o estatuto social e económico dos seus membros (Rodrigues, 2012, 81). O processo de auto-regulação do acesso aos grupos profissionais por via das associações profissionais implica, assim, que as mesmas negociem com o Estado, na posição de primeiras responsáveis, a definição das competências necessárias para o exercício profissional. O poder de decisão sobre o sistema de licenças e o registo de certificação para o exercício da atividade profissional permite às associações obter o reconhecimento interno e externo sobre a respetiva profissão. A ideia de fechamento é, por isso, entendida como conjunto de processos através dos quais os grupos procuram garantir a sua posição no mercado, com vista ao estabelecimento do respetivo monopólio profissional. Embora nas publicações posteriores, a autora tenha relativizado a ideia de monopólio, a proposta manteve-se no que à necessidade de um certo fechamento diz respeito, designadamente no acesso ao exercício profissional: “Un certain controle de l’accès aux titres et diplômes, lié à la protection de la rareté (sinon nécessairement du monopole), fait partie intégrante de cette notion de la professionnalisation” (Larson, 1988: 28).

Posteriormente, outros autores desenvolveram as ideias de Larson. Entre esses, para a presente pesquisa, o pensamento de Pardeise (1988) constitui-se relevante na medida em que esta autora identifica os protagonistas envolvidos no processo de “fechamento dos mercados de trabalho”. Na senda de Larson, enfatiza o fechamento e a dificuldade de acessibilidade a determinados segmentos do mercado, por via de monopolização por parte dos diferentes grupos profissionais. Nesse processo, indica como potenciais protagonistas os *produtores*, os *empregadores* e o Estado (Rodrigues, 1997: 56).

Ora, no caso dos professores é particularmente relevante o reconhecimento destes protagonistas. Parte da exploração empírica em torno do grupo profissional funda-se neste conjunto de ideias, procurando ilustrar o “jogo jogado” entre o Estado, ele próprio empregador, os produtores do conhecimento profissional e os clientes, alunos e famílias.

Também se distinguem os trabalhos de Freidson (1986, 1994, 2001), que foi produzindo, até mais tarde, pensamento sobre as profissões. Embora complementemente as propostas da que ficou conhecida como a corrente neo-weberiana, a este autor é apontada, em grande medida, a responsabilidade de ter contribuído para a reabilitação do estatuto das profissões e do profissionalismo. A edição de uma das suas obras de referência *Professionalism Reborn*, editada já em 1994, tem um título ilustrativo dessa intencionalidade de recuperar o legado anterior (Abbott, 1988; Rodrigues, 2012: 83). Desde a sua proposta inicial, entende as profissões como formas de organização do mercado de trabalho, mas mantendo a importância e centralidade do conhecimento na definição das mesmas. A sua definição parte da ideia de poder, assente em três elementos essenciais, com significativo destaque para o conhecimento profissional. Por um lado, pela “autonomia técnica por via do controlo da natureza e da forma como é

executado o trabalho (neste sentido o profissional como *expert*”); [por outro, pelo] monopólio de uma área de conhecimento especializado e institucionalizado, o qual sustenta essa autonomia; [e ainda, pela sua produção e certificação], são eles credencialismo (a forma que assume o *gatekeeping*) que permite o acesso à profissão somente dos que detêm credenciais ocupacionais ou institucionais” (Gonçalves, 2008:184). O conhecimento encontra-se, por isso, na base da autoridade atribuída ao *expert*, que é reconhecido como tal, por deter a capacidade de coordenar a divisão do trabalho. Essa autoridade é estabelecida por processos sociais e políticos e assenta numa elevada autonomia⁵³ na direção do trabalho, admitindo dois níveis de exercício dessa autonomia, o individual e o de grupo. Esse conhecimento “expressa-se em actividades humanas de criação, comunicação e aplicação (...) mas o conhecimento em si não confere especiais poderes: só a exclusividade, traduzida no controlo sobre o recrutamento, a formação e realização do trabalho de criar, divulgar e aplicar conhecimento, confere poder aos que o possuem” (Rodrigues, 1997: 52). Portanto, diz respeito à tomada de decisão sobre e na ação profissional. Ou seja, o conhecimento a que se refere Freidson é abstrato e adquire-se no quadro de processos de formação longa em instituições formais de educação superior. É a posse desse saber que permite a possibilidade de reivindicação dos privilégios profissionais. Como explica Rodrigues (1997: 52) “tais privilégios são organizados legalmente e têm fundamento político, quer dizer, é o poder do Estado que garante aos profissionais o direito exclusivo de usar e avaliar um certo corpo de conhecimentos e saberes-fazer, e, garantindo o exclusivo, garante o poder, e neste sentido as profissões estão intimamente conectadas com um processo político formal, implicando a manutenção e desenvolvimento da profissão uma constante e contínua actividade política por parte das profissões”.

A proteção dos profissionais joga-se, assim, na credenciação do conhecimento abstrato, em corpo de conhecimento formal, pelas instituições de credenciação, que passa a estar disponível nas instituições de formação (Rodrigues, 1997: 53). As instituições que desempenham o papel de entidades credenciadoras (*instituições de credenciação*) são as universidades, as associações profissionais e o Estado; assim “A combinação de credenciais e formação permite o acesso ao mercado de trabalho profissional protegido. Existem dois tipos de credenciais: ocupacionais (envolvem licenças, graus, diplomas e certificações para permitir o acesso ao mercado) e institucionais (instituições de acreditação de educação superior e outras instituições profissionais que forneçam formação teórica e prática)” (Rodrigues, 1997: 53). Também para este autor, as associações profissionais têm papel preponderante, nomeadamente na negociação com o Estado, não tanto no sentido atribuído por Larson (1980) de fechamento, mas mais no sentido da aquisição da autonomia e poder profissional (Rodrigues, 2012, 84).

⁵³ I.e., “Autonomia profissional ou controlo ocupacional: direito ou possibilidade de os profissionais individuais determinarem o tipo e a forma dos serviços prestados aos clientes, ou seja, poder de julgamento, decisão e ação. Tal possibilidade é justificada pela posse de conhecimentos e competências profissionais específicas credenciados por diploma. Ao nível agregado, traduz-se na possibilidade de os profissionais determinarem que serviços profissionais podem ser prestados e como devem ser organizados” (Rodrigues, 2012: 84)

Para Freidson (1994) a regulação profissional⁵⁴ assenta, sobretudo, no sentido do controlo das práticas profissionais, com vista a garantir que cumprem e respeitam os clientes, em última instância o bem público. Freidson (1994) enfatiza também a ideia amplamente defendida pelos interaccionistas de que os profissionais não são, no seu grupo, um conjunto homogéneo. Defende que se trata de um conjunto internamente diferenciado por especialidades, segmentos de diferentes posições hierárquicas, relativa distinção cultural, política ou intelectual no seio do grupo, mas também no exterior. Segundo o autor, estas diferenças traduzem-se por vezes na constituição de associações distintas (Rodrigues, 1997: 53), como é o caso dos professores em Portugal, como mais à frente veremos.

Em estudos ulteriores, a análise em torno do fechamento dos grupos profissionais como estratégia de manutenção da posição dos grupos no mercado de trabalho ganhou relevância, traduzindo-se no reforço do reconhecimento do seu valor (Rodrigues, 2012: 81).

Collins (1990), no início da década de 90, na continuidade da perspetiva weberiana, apresentou as profissões como grupos de *status*, distinguindo entre os *occupational status honour*, em que a ação profissional se caracteriza por uma “quase aura”, sendo entendida como uma vocação, tratando-se por isso de uma atividade profissional orientada por valores morais altruístas, de obrigação ascética. Esta proposta ganha relevância para o presente estudo por enquadrar de forma significativa a perceção social acerca de um conjunto de profissionais em que se incluem os professores. Por parecer que, para estes perfis profissionais, a base do reconhecimento social assenta mais nesta visão ideológica-mitificada e menos nos elementos das *high occupational status honour*, que se referem, por exemplo, a elevadas recompensas auferidas pelos profissionais.

Já no final da década de 90, com o abrandamento da crítica generalizada às profissões, ao profissionalismo e à profissionalização (Rodrigues, 2012: 17), regista-se um reconhecimento da importância e relevância do papel do Estado na regulação dos processos de profissionalização dos grupos profissionais. Ou seja, reconhece-se que tais processos não dependem apenas da ação e decisão dos grupos, mas que, em parte, resultam de estratégias de intervenção do Estado, em setores como a justiça ou a educação (Rodrigues, 2012).

Os professores são um dos grupos profissionais, que ilustra esta afirmação, como se procurará explorar empiricamente. Por outro lado, reconhece-se também a necessidade de compreensão e análise das condições de preservação da autonomia profissional, como forma de organização do trabalho (Rodrigues, 2012). Isto é, o reconhecimento da necessidade de uma regulação dos grupos profissionais que contribua para a manutenção dos interesses públicos das sociedades modernas e defesa da qualidade dos serviços prestados aos clientes (Rodrigues, 2012), de modo a contrabalançar os efeitos da ausência dessa regulação. O Estado e as associações profissionais têm, neste sentido, um papel de destaque, contribuindo para preservação dos efeitos positivos, sobre os negativos.

⁵⁴ I.e. “Regulação profissional: conjunto de medidas legislativas e administrativas através das quais se determina, controla ou influencia as práticas profissionais para evitar que tais práticas tenham efeitos lesivos sobre os interesses socialmente legítimos.” (Rodrigues, 2012: 84)

Nesta perspectiva, o profissionalismo é, a partir deste período, “reabilitado” pela relevância que pode assumir nestes processos.

Evetts (2003), na sua discussão em torno da importância do profissionalismo, distingue duas vias, através das quais se cumpre o desiderato do mesmo. Essas duas vias, identificadas originalmente por McClelland (1990, Apud Evetts, 2003), de profissionalização dos *occupational groups* distinguem-se entre a via “from within”, com uma pressão internamente exercida pelo grupo, de outra, “from above”, em que há uma pressão externa, de manipulação do mercado sobre o grupo, sejam os empregadores, sejam os gestores. Relativamente à primeira, Rodrigues (2012) sublinha a importância do uso do discurso sobre o profissionalismo e ideal do profissionalismo usado pelos próprios grupos profissionais, como modo de afirmação da sua importância, posição e relevância social junto dos clientes, dos empregadores e do Estado, e consequentemente na construção da sua identidade profissional. No caso dos professores, parece tratar-se da via “from above”, por imposição (*being impose*), na medida em que são usados “as an ideological instrument and mechanism to promote and facilitate occupational change using” (Evetts, 2003: 411), neste caso, pelo Estado.

Duas notas finais impõem-se. A primeira prende-se com o relevo atribuído à análise das propostas nestes períodos que, embora centradas no poder e na discussão entre o domínio das profissões ou o seu declínio, mantiveram o conhecimento profissional como elemento fundamental e definidor dos grupos profissionais. Portanto, os autores que se colocaram no lado do domínio das profissões assinalaram a importância do conhecimento nos processos de profissionalização dos grupos profissionais, enquadrando-os na época de pós-industrialização. Anote-se ainda que Rodrigues (1997), na sistematização que apresenta dos autores deste período, assinala a importância do conhecimento, sobretudo de base científica, associado ao desenvolvimento tecnológico. Uma segunda nota prende-se com o reforço que Freidson (1994) fez da sua posição, nas análises mais recentes, com a retoma e defesa da ideia de heterogeneidade no interior de cada grupo profissional, ocupando-se parte dessas análises da mudança do poder no interior das próprias profissões⁵⁵. Também no presente estudo se dará particular atenção a esta questão, procurando analisar e argumentar em torno da multidimensionalidade e complexidade que encerra o grupo profissional dos professores, em grande medida como resultado e resultando na diferenciação interna do grupo profissional.

Ainda, na retoma deste autor, é necessária uma referência final à sistematização das possibilidades de regulação profissional, que se diferenciam entre a autorregulação, a cargo das associações profissionais (de direito público) e as tentativas e desejo das associações de profissionais (de direito privado); a regulação pública a cargo (dos organismos) do Estado; e a regulação do mercado no jogo entre clientes e empregadores. Ora, as modalidades de regulação diferem, sendo, no caso dos professores, um grupo profissional que centralmente tem na tutela estatal o empregador, mas cujos

⁵⁵ Também Chaves e Nunes (2011), na sua análise sobre os advogados demonstraram essa heterogeneidade, apresentando uma tipologia com distribuição de diversos perfis e condições de exercício da advocacia, ou seja, diferentes modos *de se ser advogado*, neste caso na sociedade portuguesa.

profissionais se associam em associações de direito privado e que têm nos seus alunos, encarregados de educação e sociedade em geral os seus clientes.

1.4 Profissões: abordagem sistémica

A última fase da sociologia das profissões, considerada na revisão de Rodrigues (1997), corresponde sobretudo ao desenvolvimento de uma perspectiva marcadamente comparativa, baseada no desenvolvimento de uma abordagem sistémica e de busca de modelos complexos (Rodrigues, 1997); verificando-se a emergência de novas problemáticas teóricas (Gonçalves, 2008). É nesta fase que a produção sociológica europeia continental floresce, trazendo uma pluralidade de temáticas, pesquisas e resultados significativos (Gonçalves, 2008). Por isso, é considerada recente quando comparada com a produção anglo-saxónica (Rodrigues, 1997, 2012; Gonçalves, 1998, 2008). Nos EUA, Canadá e no Reino Unido a sociologia das profissões conheceu um desenvolvimento distinto da sociologia europeia continental, fortemente dominada pela produção francesa e alemã. Há uma relativa autonomia da produção europeia face à anglo-saxónica (Svensson e Evetts, 2003), distinguindo-se sobretudo pelos respetivos padrões de desenvolvimento histórico das profissões (Svensson e Evetts, 2003; Gonçalves, 2008). Embora co-construtores de uma mesma área disciplinar, os processos de desenvolvimento da sociologia das profissões nestes dois palcos histórico-geográficos conheceram fatores e percursos muito distintos⁵⁶. Para a aproximação entre as produções dos sociólogos do continente europeu e do mundo anglo-saxónico contribuiu decisivamente a criação do Research Committee 52: Sociology of professional groups, da ISA, em 1998 (Gonçalves, 2008; Rodrigues, 2012)⁵⁷. A sua criação é, nas palavras de Rodrigues (2012: 16), “(...) o encontro definitivo da sociologia anglo-saxónica e da sociologia europeia em torno de um objeto comum – os grupos profissionais ou ocupacionais – e de um património cognitivo partilhado”.

⁵⁶ Nos EUA e Inglaterra, a regulação das profissões encontra-se fundada no grupo dos profissionais, que possuem o exclusivo para tal exercício, seja na regulação da formação, seja na da (sua) prática profissional, designadamente nos aspetos que se prendem com a ética e a deontologia profissionais. São por isso consideradas fundamentais as associações de profissionais, os códigos éticos e deontológicos e, ainda, as instituições de formação. Às profissões associam-se condições de elevado estatuto, prestígio, rendimento e poder, constituindo-se enquanto grupos reservados e com condições de acesso restritivas e possibilidade de expulsão definidas entre pares (Rodrigues, 2012). Nestas sociedades os respetivos Estados caracterizam-se, genericamente, por uma fraca intervenção (Gonçalves, 2008).

⁵⁷ Uma breve análise aos grupos de trabalho, encontros como congressos e seminários das associações científicas à escala internacional mundial (ISA), europeia (ESA) e nacional (APS e APSIOT) permite-nos compreender que a dinamização das redes de investigação criadas e desenvolvidas entre investigadores e centros de investigação, assim como as secções das respetivas associações profissionais e científicas da sociologia, nacionais e internacionais, tem proporcionado a organização de encontros regulares entre investigadores de vários países. A RC52 da ISA tem tido forte presença nos encontros internacionais, concretamente nos *World Congress*, como se pode ler no seu *site*. É relevante também a divulgação de publicações, destacando-se a revista científica *Professions and Professionalism*, editada desde 2011, que contou inicialmente com uma sobre-representação de investigadores de instituições de países do norte da Europa. A secção RN19 da ESA constitui uma boa ilustração. Fundada em 1999, na *4th Conference* da ESA, em Amesterdão, tem tido um desenvolvimento notável, com participação regular nas conferências da ISA, e com a promoção conferências da própria ESA e as *Interim Meeting*, que se iniciaram em 2000, em Itália. A consulta ao *site* da ESA e a leitura dos relatórios das coordenações desta secção demonstra a sua forte ligação à RC52 da ISA.

Ultrapassadas as divergências, tomou-se como domínio de conhecimento comum o legado das décadas anteriores (Rodrigues, 2012), contudo, não sem alguns mal-entendidos teóricos e resistências que persistem (Gonçalves, 2008).

O desenvolvimento da nossa pesquisa inscreve-se nesta fase da sociologia das profissões⁵⁸, procurando sustentar-se teoricamente em propostas que adotam uma abordagem sistémica das profissões. Abbott (1988), desde finais dos anos 80, que se distingue com relevantes contributos para esta última fase da sociologia das profissões, assim como o posterior alargamento e fulgor da produção da sociológica das profissões. Os seus contributos são centrais por sistematizarem os anteriores contributos teórico-metodológicos dos funcionalistas, os interacionistas simbólicos e as teses do poder profissional (Gonçalves, 2008). É igualmente central o pensamento deste autor na medida em que permitiu avanços na análise empírica dos fenómenos em estudo. Como explana Rodrigues (2012: 85), o trabalho de Abbott é “um marco incontornável (...) ao mesmo tempo que procura construir um novo paradigma teórico-metodológico, incorpora os anteriores paradigmas e ilustra a formulação de proposta com análise empírica”.

Portanto, para a presente pesquisa, este autor constitui-se como uma referência principal, a partir da qual se pretende analisar o grupo profissional dos professores: seja pela sua adequação ao tipo de pesquisa que se pretende, como se foi procurando demonstrar nas páginas anteriores, com estabelecimento de “pontes” para o caso particular dos professores; seja pela incorporação dos principais contributos das propostas anteriores, que fomos assinalando nas sínteses, permitindo assim partir-se para o desenvolvimento de uma pesquisa que não seja truncada pelas dicotomias e obstáculos teórico-metodológicos que marcaram a disciplina nas décadas anteriores.

Abbott (1988) apresenta-se como continuador de Hughes e da proposta do interacionismo, sobretudo no que à definição das situações de trabalho diz particular respeito. Nas suas palavras, na abertura do seu livro mais icónico, afirma que: “Although ecology is a fashionable metaphor in sociology today, the book’s ecological flavor comes directly from Park, Burgess, Zorbaugh, and others of the old Chicago School. (...) the book thus lies very much in the Everett Hughes tradition” (Abbott, 1988: xv). No entanto, Rodrigues (1997) defende que este autor incorporou, no seu modelo, ideias e conceitos oriundos deste, mas também de outros quadros teóricos. Para esta autora, a importância que

⁵⁸ Em Portugal, o interesse tardio pelas profissões da sociologia portuguesa espelha-se na distribuição das temáticas e mesas nos congressos da APS. No congresso de 1996, encontra-se um painel dedicado às *Estruturas produtivas, trabalho e profissões*. Nos congressos posteriores, a presença da área assume relevância, com a organização a cargo da secção Trabalho, Organizações e Profissões (ST5). Na distribuição de mesas organizadas pela ST5 *Trabalho, organizações e profissões*, encontram-se painéis orientados para as questões do trabalho. Os trabalhos centrados nas profissões representam um menor número, distinguindo-se neste âmbito o interesse pela profissão e profissionalização dos (próprios) sociólogos. A APSIOT também tem contribuído, embora não tendo nas profissões temática central da associação, tem sido palco para o debate entre investigadores, seja nos encontros e congressos que organiza, seja no espaço da publicação que promove. Em Portugal, destaca-se ainda a criação de grupos de investigadores que têm vindo a organizar encontros, distinguindo-se pela relação e interesse para a presente pesquisa a *Rede Temática de Investigadores de Educação, trabalho e Conhecimento em Grupos Profissionais*, que teve início em 2007.

Abbott atribui ao conhecimento, assim como a centralidade que este assume no seu modelo enquanto traço ou atributo característico das profissões, é claramente subsidiária do contributo das teorias funcionalistas (Rodrigues, 1997: 104).

Acrescenta, ainda, que o modo como Abbott concebe e define o poder no quadro dos sistemas das profissões assenta numa ideia tributária das conceptualizações em torno do “monopólio” profissional elaboradas por Freidson e Larson (Rodrigues, 1997: 105). Para além disso, já no seio da influência da perspectiva interacionista, Abbott claramente incorpora a ideia de segmentos profissionais, defendendo a segmentação intraprofissional, com situações de conflitualidade e diferenciação interna dos grupos profissionais, como anteriormente demos conta, a propósito das críticas que o autor avançou sobre as definições de profissionalização (cf. com as assunções que apresenta), a par da importância que dá ao estudo do trabalho efetivamente realizado pelos profissionais, nos seus contextos de trabalho, sobretudo nas suas dimensões negociais. Abbott desenvolveu, aliás, uma pesquisa por mais de dez anos num hospital em Chicago, na ala de psiquiatria.

Na abertura do seu livro, *The system of professions*, Abbott apresenta a sua intenção, marcando logo o seu entendimento sobre profissões: “This book, then, aims to show the professions growing, splitting, joining, adapting, dying. The objects of its analysis include a wide variety of professions in the US, England, and, to some extent France and the other nations of continental Europe” (Abbott, 1988: xii).

Da proposta deste autor, interessa-nos tanto o modelo teórico elaborado como os pressupostos orientadores da pesquisa sobre profissões. Partimos, por isso, da exploração dos cinco princípios orientadores da pesquisa em torno das profissões que Abbott (1988) sistematizou. Estes princípios resultam da crítica aos trabalhos anteriores, a que anteriormente nos referimos, mas também da incorporação de tantos outros anteriormente realizados, podendo sintetizar-se na seguinte frase: “I therefore propose that the central phenomenon of professional life is not the structures of professionalization but the link between a profession and its work, a link that I shall call jurisdiction. The analysis of professions should in fact be the analysis, first, of how this link is created through actual work, second, of how it is anchored by formal and informal structure, and third, of how the interplay of jurisdictional links between professions determines the history of the individual professions themselves” (Abbott, 1986: 190).

Um primeiro princípio aponta para a promoção de pesquisas que se ocupem da *atividade profissional efetivamente desenvolvida pelos profissionais*, considerando a natureza do trabalho e das condições em que o realizam. Por isso, no conjunto dos estudos realizados que se apresentará nos capítulos seguintes, considerou-se a necessidade de desenvolver pesquisas nos contextos profissionais, por forma a que nas incursões às escolas, pudéssemos, de facto, fazer uma aproximação aos quotidianos escolares e contacto direto com os professores, os alunos, os dirigentes escolares e, mais pontual e residualmente, como se dará conta, com os familiares/encarregados de educação e outros profissionais que se encontram nas organizações escolares.

Um segundo prende-se com a ideia de que as *conflitualidades e disputas como mecanismos de desenvolvimento profissional* são expectáveis. Os efeitos da ação de reivindicação e exigências no quadro de lutas entre profissões ou grupos profissionais, assim como destes em relação ao Estado, podem resultar no recuo ou alargamento de uns em relação aos outros, no seu fortalecimento ou enfraquecimento. Portanto, para este autor a profissionalização não é entendida como um processo linear, pelo contrário, diz antes respeito a percursos vividos pelos grupos profissionais com avanços e recuos, acelerações e abrandamentos, que resultam por vezes numa alteração de itinerários anteriormente desejados/antecipados. É, por isso, relevante que analiticamente se considere o processo socio-histórico das profissões, no sentido de se conhecer e compreender as alterações das condições jurisdicionais, sejam as conquistas, sejam as perdas de autonomia e poder.

Um terceiro princípio prende-se com o entendimento das *profissões integradas num sistema*, portanto, com relações de interdependência de outras, também elas diferenciadas, e com mutabilidade no tempo, pois não se encontram em situação de isolamento.

O quarto princípio sustenta que *o conhecimento (abstrato) constitui o principal recurso dos grupos profissionais*, pelo que é o elemento que melhor define as profissões, dito de outro modo, é o principal recurso mobilizado nas disputas jurisdicionais. O domínio e controlo do conhecimento abstrato é o que permite que os grupos profissionais se afirmem contra os demais nas disputas e competição pela exclusividade da ação profissional, por exemplo, ou pelo poder de decisão sobre as condições de realização da profissão.

O quinto, em parte é consequência dos anteriores por entender então que *os processos de desenvolvimento profissional não são unívocos*, na direção e modos de crescimento e desenvolvimento, *são multidirecionais*, dependendo tanto de fatores internos ao grupo, como externos.

Considerando o espaço profissional como um *sistema de profissões*, Abbott (1988) sublinha a importância da afirmação de cada profissão, pelo conflito com outros profissionais, no sentido de fixar a sua jurisdição⁵⁹, ou seja, a definição das fronteiras de ação e de identidade profissionais (Evetts, 2003). Nas palavras do próprio autor: “The professions, that is, make up an interdependent system. In this system, each profession has its activities under various kinds of jurisdiction. Sometimes it has full control, sometimes control subordinate to another group. Jurisdictional boundaries are perpetually in dispute, both in local practice and in national claims. It is the history of jurisdictional disputes that is the real, the determining history of the professions. (...) It must then place these disputes in a larger context, considering the system of professions as a whole (...) Only such portraits can one derive an effective model for understanding and predicting professional development in modern societies generally” (Abbott, 1988: 2).

⁵⁹ I.e., “Fixação de jurisdição: proibição legal de outros grupos ou indivíduos desenvolverem o trabalho. Pode ser total, normalmente baseada no poder do conhecimento abstrato que a profissão tem para definir e resolver certos problemas, por subordinação, interdependência de grupos ou controlo de parte do trabalho por outro grupo” (Rodrigues, 2012: 89).

Embora o poder não seja considerado um elemento essencial no modelo de Abbott (Rodrigues, 1997), não é, contudo, abandonado. Pelo contrário, parte das teorias do poder são incorporadas na proposta deste autor, o poder “joga-se” nos três campos de jurisdição. No legal, por via das pressões para as licenças (do Estado) para a legitimação para o exercício profissional (em exclusivo) e com (ou sem) regulação ética ou pela definição dos monopólios profissionais. No plano de relação com o público, através de diferentes formas, nomeadamente via comunicação social, que contribuem para o reforço ou recuo no reconhecimento social das profissões. E, ainda, no plano das situações de trabalho, com uma diversidade de fontes de poder interpessoal, por via do desempenho profissional, com o controlo de uma linguagem que se mantém exclusiva face aos clientes e a outros de outras áreas profissionais (Abbott, 1988).

No caso dos professores nas suas situações de trabalho é comum identificar-se, nas investigações desenvolvidas no âmbito da sociologia da educação e das ciências da educação, o estabelecimento de fronteiras simbólicas com as famílias e encarregados de educação, sobretudo os que se distanciam mais fortemente da cultura escolar (Sebastião, 1998, 2009; Sebastião e Correia, 2007; Seabra, 2010; Abrantes e Sebastião, 2010; Seabra e Mateus, 2010; Mateus, 2021; Albuquerque, Seabra e Martins, 2022).

Para a análise das profissões, Abbott (1988) propõe 3 níveis que orientam a presente investigação (cf. modelo de análise apresentado na introdução), que apresentamos sucintamente. Um primeiro relativo à análise do processo e das condições do estabelecimento efetivo de uma profissão, e da manutenção da sua jurisdição; um segundo relativo às fontes de mudança no interior do sistema das próprias profissões; e um terceiro com as fontes de mudança localizadas no exterior do sistema das profissões (Rodrigues, 1997: 95). Pode ler-se o primeiro nível como fundacional, no sentido em que cada uma das profissões necessita de ver reunidas condições para o seu estabelecimento efetivo. Fundacional, também, porque primordialmente há necessidade da sua identificação, para que seja possível nomear, distinguindo de outros. Para essa definição é necessário que haja a manutenção da jurisdição num tempo alargado. No segundo e terceiro níveis, a análise prende-se com o que poderemos designar por funcional, mas enquadrado pela ideia de (inter)ação, considerando um plano de mudança gerada e com efeitos quer internamente, quer externamente.

O nível 1 diz respeito ao processo de estabelecimento de uma profissão, concretamente das condições que a tornam possível, melhor dizendo, que tornam possível a sua criação. Refere-se, portanto, às condições de manutenção da sua jurisdição, ou seja, a garantia da continuidade da sua existência. Parece, assim, que se pode entender este nível 1 como uma primeira etapa do processo de profissionalização de grupo profissional. Num esquema que, embora não pressuponha que haja um percurso linear comum a todas as profissões, como vimos, mantém, em certa medida, a ideia de sequencialidade, uma vez que considera a necessidade de, num primeiro plano, a existência da respetiva jurisdição, no sentido de criação e manutenção (e esse será o nível 1).

Para essa manutenção será necessário considerar o tempo e as condições contextuais (que variam espacialmente, considerando os diferentes territórios), e, uma vez que se trata de um sistema, é também

fundamental a (inter)ação, ou melhor, a ação dos profissionais (nas suas diferentes agrupamentos e configurações), a interação que estabelecem entre si e com os outros.

Essa ação tem a ver com a interação que se joga e que é jogada no nível 2, que diz respeito às fontes de mudança, que se situam analiticamente no interior do próprio sistema das profissões e de cada uma das profissões. Desta forma se remete para a ação que visa garantir a jurisdição, procurando, por isso, desenvolver um conjunto de estratégias da sua manutenção, do seu aumento/alargamento e/ou garantir a exclusividade da mesma, ou seja, o monopólio do exercício profissional. É por isso, um processo que se inscreve numa teia de relações de poder, logo necessariamente de conflitualidade. Considera-se tanto a disputa e conflitualidade entre os profissionais do mesmo grupo, como com os outros grupos.

E neste âmbito é relevante o cruzamento com a proposta de Evetts (2011, 2012), que demonstrou a importância do estabelecimento de fronteiras através da ação dos profissionais, necessárias para a definição das suas identidades profissionais. No caso dos professores, é particularmente desafiante ler o grupo a partir desta lente. Nas suas situações de trabalho, assim como no campo da opinião pública, precisam de marcar as “fronteiras” e “interdependências” face a outros grupos de profissionais que trabalham na escola, como os psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais, animadores socioculturais e outros, que sobre a educação e no sistema educativo desenvolvem a sua ação. Nessa fixação, reforçam a sua constituição enquanto grupo profissional, contudo, a distribuição das suas posições no sistema profissional não é horizontal e harmoniosa, há distinções, assim como conflitualidades internas, como veremos mais à frente.

O nível 3 diz respeito às mudanças que são operadas no exterior do sistema das (próprias) profissões, mas que não são, por isso, menos importantes ou relevantes, podendo, aliás, resultar no enfraquecimento e até desaparecimento de um grupo profissional. Nas forças externas, consideram-se as alterações gerais que são transversais aos grupos profissionais e reconfiguradoras das necessidades e exigências dos clientes, como por exemplo as alterações tecnológicas, organizacionais, assim como da ordem dos fatores culturais ou naturais (Rodrigues, 1997).

Na proposta de Abbott, há a afirmação de uma dinâmica e equilíbrio do próprio sistema de profissão, como resultado de forças externas e internas. Voltando a McClelland (1990), este identifica efetivamente um efeito da pressão no interior do grupo “de dentro”, em inglês “from within”, a coincidir aqui com o nível 2 de Abbott, e a pressão externa, “from above”, a coincidir com o nível 3. Esse jogo de pressões, resulta, em parte, no dinamismo dos sistemas das profissões, a que voltaremos no subcapítulo seguinte, na retoma da sistematização das diferenças internas identificadas por Abbott (1988).

A profissão de professor constitui uma boa ilustração do dinamismo a que se refere Abbott (1988), na medida em que tem vindo a ser desafiada pelos efeitos da inovação tecnológica e da sua globalização, a par da crescente massificação do acesso a fontes de conhecimento e consulta de informação, como a *internet* (Lanthaume, 2006; Enguita, 2019; Lopes, 2022). Por outro lado, pela presença de um conjunto de clientes (alunos, pais, comunidades) crescentemente diversos do ponto de vista socioeconómico e

cultural. Nos relatórios da OCDE, os efeitos dessas pressões externas são identificados como os principais desafios colocados aos professores, sobretudo a partir do início do século XXI (Schleicher, 2012). Parte da pressão, disputa e conflitualidade que atravessa o grupo profissional dos professores coincide com as esferas de outros (profissionais) cuja ação se prende com o exercício profissional docente, mesmo que indireta e/ou externamente. São exemplo os espaços de relação e negociação política em que operam, entre outros, os sociólogos (da educação); terreno cada vez mais colaborativo e interdisciplinar (Sebastião et al. 2020: 10), em que se cruza a ação de: “(1) entidades estatais (Ministério da Educação, Secretarias de Estado) e organismos da administração, com as suas preocupações em torno da eficiência e da eficácia das medidas políticas; (2) parceiros sociais e educativos (sindicatos, associações de pais ou de estudantes, etc.), com as diferentes agendas reivindicativas; (3) comunidade académica/científica, com os alertas, mediações, orientações e fundamentações; e finalmente, (4) opinião/debate público, que se sabe, entre outras coisas, determinante para os tópicos a incluir no agenda-setting da política educativa nacional.” (Sebastião et al. 2020: 10).

1.5 Profissões e conhecimento profissional

Nas teorizações e análises sobre as profissões que temos vindo a explorar, o conhecimento profissional tem sido amplamente considerado um dos elementos distintivos das mesmas, desde os primeiros autores. O entendimento do conhecimento como elemento definidor das profissões, tanto como atributo, como recurso mobilizado nas disputas entre grupos, permite, portanto, a sua distinção (Gonçalves, 2008). No modelo de Abbott (1988, 1991), o conhecimento ocupa posição de destaque, sendo entendido como o elemento distintivo. Como declara o autor numa frase conclusiva: “The theory I sketched in the opening paragraphs implies the very loose definition that professions are exclusive occupational groups applying somewhat abstract knowledge to particular cases. (...) My underlying questions concern the evolution and interrelations of professions, and, more generally, the ways occupational groups control knowledge and skill. (...)” (Abbott, 1988: 8). Portanto, pode afirmar-se que o conhecimento é, para Abbott, “o principal recurso na disputa jurisdicional, e a característica que melhor define profissão é o conhecimento abstracto controlado pelos grupos ocupacionais” (Rodrigues, 1997: 94).

O autor admite duas formas de conquista desse controlo, “One emphasizes technique *per se*, and occupations using it are commonly called crafts. To control such as occupation, a group directly controls its technique.” (Abbott, 1988: 8), remetendo para a ideia do conhecimento técnico, no sentido aplicado. A outra forma de controlo tem a ver com o conhecimento abstrato que se relaciona com o anterior, definido como “practical skill grows out of an abstract system of knowledge, and control of the occupation lies in control of the abstractions that generate the practical techniques.” (Abbott, 1988: 8). Ou seja, o autor considera a possibilidade da delegação do uso desse conhecimento abstrato noutros profissionais, que aplicam, que executam, antevendo-se assim a distribuição desigual dos profissionais no interior do grupo.

Precisamente, Abbott (1988) entende que as profissões se organizam internamente com distinção de posicionamentos, sendo a relação com o conhecimento um dos elementos de diferenciação. Para Abbott (1988), a estrutura interna das profissões assenta numa organização social segundo três elementos. Um primeiro diz respeito à existência de diferentes segmentos no seio de cada profissão, ideia claramente subsidiária dos trabalhos da corrente interaccionista. Esses segmentos reúnem profissionais que se encontram em posições similares e desenvolvem o mesmo tipo de trabalho, sendo possível, por isso, que numa profissão se encontrem diversos segmentos, em função das características que os reúne num agrupamento. Outro elemento decorre das instituições de controlo, como as instituições de formação, os códigos de ética e as licenças que fixam a jurisdição e legitimam a possibilidade e exclusividade da ação profissional. Ou seja, a estrutura interna de cada profissão depende das condições que definem as possibilidades, os modos e a regulação do exercício profissional, que como vimos, têm variação temporal e espacial. Por fim, o terceiro elemento diz respeito às situações de trabalho, que introduzem também variação de posicionamentos, responsabilidades e diversos tipos de ação profissional. Isto é, os profissionais pertencem ao grupo profissional, mas encontram-se dispostos de modo variado, como vimos anteriormente. Por exemplo, há profissionais que se posicionam nas elites dos grupos, ocupando-se sobretudo da formação e/ou integrados nos corpos dirigentes das associações profissionais. Estes, por representarem o grupo nas relações com os restantes profissionais, outras profissões e sociedade em geral, são os que protagonizam essas relações, a que se juntam os processos de negociação na relação com o Estado. Também são eles os que tomam decisão e/ou têm influência sobre os modos de organização dos serviços a prestar. Neste âmbito, podem determinar e/ou dar orientações acerca dos modos de produção e de uso do conhecimento profissional, a serem executados pelos outros profissionais, que se encontram em posições mais periféricas e/ou subalternas.

Pode também considerar-se que os profissionais se distinguem pelo perfil de clientes que atendem, seja pelas suas posições, recursos ou tipo de problemas e exigências que colocam. Ora, no caso dos professores o exercício profissional não será indiferenciado se atendermos aos setores de ensino em que exercem a profissão - público ou privado – ou os ciclos de ensino de docência - básico, secundário ou superior. Portanto, no modelo de Abbott (1988) identifica-se a estratificação vertical e horizontal das profissões, ou seja, os grupos profissionais são heterogêneos, sendo necessariamente diferenciados e hierarquizados internamente. Para Abbott (1988), as diferenças internas são um dos principais mecanismos da dinâmica do sistema das profissões (Rodrigues, 2012: 89), identificando quatro tipos: (i) as diferenças de estatuto intraprofissional, (ii) as diferenças em função dos clientes, (iii) as diferenças na organização do trabalho e (iv) as diferenças nos padrões de carreira.

Em síntese, na distribuição interna dos profissionais, o conhecimento constitui um elemento distintivo. Abbott (1988) entende que, no seio do grupo profissional, uns se aproximam do conhecimento profissional, na qualidade de académicos e consultores, ocupando por isso as posições mais elevadas do estatuto (intra)profissional. Os outros, mais distanciados da produção do conhecimento, aproximam-se sobretudo dos contextos de aplicação do mesmo, isto é, dos clientes (Abbott, 1988).

Na análise desenvolvida sobre os professores, ganha particular relevância a distinção entre os que se encontram em contexto profissional, no desempenho de funções docentes, com relação de proximidade com os alunos e dos seus familiares, de outros com funções dirigentes e/ou técnicos superiores nas estruturas ministeriais, associações e sindicatos, instituições de formação, portanto, mais distanciados do que no jargão do grupo é referido como “o terreno”. Parte dos que se posicionam como *outsiders*, face aos contextos escolares do ensino básico e secundário, são considerados especialistas (*experts*), encontrando-se maioritariamente posicionados no ensino superior⁶⁰ e nos centros de investigação, com alguns a ocupar, também, espaços da opinião pública participando nas discussões promovidas pelos órgãos de comunicação social. A figura do *expert*/perito é relevante, precisamente por conferir, também, centralidade ao conhecimento. A análise sobre esta figura tem sido desenvolvida no campo dos estudos sobre políticas educativas, nos últimos anos. Sebastião et al (2020: 9) referem-se à complexificação dos processos políticos e sociais, como pano de fundo do reforço da importância que os peritos têm nas sociedades atuais. Portanto, considerando as anteriores linhas de diferenciação, que espelham a diversidade de condições e posicionamentos dos profissionais no interior do seu sistema profissional, podem identificar-se situações de trabalho em que as suas funções variam conforme o tipo de organizações, sobretudo no que à sua dimensão e modos de controlo diz particular respeito, e conforme o estatuto jurídico assumido, distinguindo-se aqui entre o estatuto de assalariado, de isolado ou independente (Rodrigues, 1997: 100). Por outro lado, podem identificar-se os padrões das carreiras, que se diferenciam entre as típicas e outras, que refletem diferentes estatutos e que se associam, por vezes, a percursos de formação mais longos com acumulação de graus de qualificação e certificação acrescidos, face aos restantes elementos do grupo.

No caso dos professores, a diferenciação interna do grupo passa, também, por este mecanismo de distinção, contudo (fortemente) mitigado pelo efeito da estatização do seu estatuto, isto é, por ter, no caso da sociedade portuguesa, como entidade patronal quase exclusivamente o Estado e uma carreira única. Rodrigues (1997: 101) assinala a importância destes mecanismos de distinção interna, no sentido de permitir uma relativa regulação dos grupos face às flutuações demográficas dos próprios grupos. No caso dos grupos com carreiras e reprodução muito rígidas, a resposta a essas flutuações pode ser dificultada, como veremos mais à frente, para o caso dos professores. Noutros, com carreiras flexíveis, pode corresponder à possibilidade de responderem mais rapidamente, reclamando para si áreas de intervenção (ainda) indefinidas. Aceitar esta perspetiva, significa reconhecer que o processo de profissionalização das profissões não é uma sequência de etapas padronizada, pelo contrário, é um processo para o qual, fatores de ordem quer interna, quer externa, concorrem, como Abbott (1988) defende.

⁶⁰ Sugere-se a leitura da pesquisa de Hinostroza-Paredes (2020) por ter considerado, em parte, os que aqui designamos por “especialistas”. No seu estudo fez o mapeamento dos estudos empíricos sobre os formadores de professores (*Teachers Educators*), entre 2007 e 2019, considerando apenas os que se encontram em instituições do Ensino Superior.

1.5.1 Conhecimento profissional e grupos profissionais

Retomando a discussão em torno do conhecimento profissional, voltamos a Abbott (1988) que defende que o conhecimento é o elemento que garante a definição, mais que qualquer outro, seja a licença, seja a partilha de valores e princípios éticos codificados: “Any occupations can obtain licensure or develop ethics code. But only knowledge system governed by abstractions can redefine its problems and tasks, defend them from interlopers, and seize new problems (...)” (Abbott, 1988: 9).

O modelo de Abbott (1988) permite assim enquadrar teórica e analiticamente as práticas dos profissionais e os modos como estes mobilizam os conhecimentos abstratos, portanto, produzidos pela comunidade científica. O conhecimento científico é identificado como motor, quer de mudanças internas, como resultado da produção de novos conhecimentos e novos usos no seio de cada profissão, quer de mudanças externas se considerarmos, por exemplo, o impacto de inovações tecnológicas (Gonçalves, 2008).

Como anteriormente demos conta, Abbott (1988) define três campos de processamento das pretensões ou disputas de jurisprudência: o sistema legal, a opinião pública e as situações de trabalho. Ora, parte significativa do reconhecimento social assenta na identificação de um sistema de conhecimentos que é formalizado, considerado exclusivo daquele grupo, legitimando o trabalho desses profissionais, por um lado, e pelo desenvolvimento de “novos” conhecimentos e de “novas práticas” profissionais, por outro lado. A produção e uso desse conhecimento, em exclusivo, fixa a jurisdição e mantém-na. Pois a fixação da jurisprudência assenta nos direitos exclusivos emanados desta, por via dos monopólios de prática profissional legitimamente definidos, num dado momento e espaço. Como refere o autor: “My central question and my framework thus determine my definition of professions. As we have just seen, they determine first its emphasis on knowledge system and its degree of abstractions, since these are the ultimate currency of competition between professions. But they also determine its relativity, since the degree of abstraction necessary for survival varies with time and place in the system of professions.” (Abbott, 1988: 9).

Para o presente estudo a lente pretendida para análise e compreensão dos professores e do seu conhecimento profissional funda-se maioritariamente no modelo de Abbott (1988), mas considera ainda outras propostas que são contemporâneas deste autor e outras posteriores. Procuraremos sinteticamente assinalar alguns dos contributos que permitem que tracemos uma malha teórica mais robusta, que sustentará a análise a realizar sobre os professores.

Também Torstendahl e Burrage (1990) entendem que as estratégias de afirmação de cada grupo profissional são definidas na busca de fortalecimento e distinção face a outros, assim, cada grupo tem nessa intenção o centro do seu projeto de profissionalização. Estes autores, no início da década de 90, identificaram *o sistema de conhecimentos* como um dos elementos comuns aos processos de formação das profissões, a par de outros como a *existência de um projeto de profissionalização* e a *influência e papel do Estado nesse processo*, a partir da análise dos elementos comuns a todos os processos de

formação de profissões, evidenciando a complexidade que estes processos encerram. Para Torstendahl e Burrage (1990), são muitas e diversas as variáveis que podem condicionar os projetos de profissionalização dos grupos, encontrando-se em parte significativa das mesmas o conhecimento: seja pelo tipo de conhecimento-base, seja pelo modo como são transmitidos, seja ainda pela forma como se organiza em subespecialidades e em hierarquias que podem reproduzir os sistemas de ocupações (Rodrigues, 2012: 91).

É nesse cenário de complexidade que a autonomia é entendida como um dos elementos fundamentais para a definição do estatuto profissional. Torstendahl e Burrage (1990) assinalam, também, o efeito da intervenção do Estado, a quem cabe a ratificação ou certificação da posição dos grupos, entendendo que “mais importante do que tudo mais, define e organiza os sistemas de educação” (2012: 91). Contudo, como adverte Rodrigues (2012: 90), na proposta destes autores não são os mais autónomos os grupos mais tipicamente profissionais.

A partir da viragem do século, assistiu-se a um interesse renovado pelo conhecimento, no quadro da análise das profissões (Brante, 2011), mas com desenvolvimentos distintos, se considerarmos os dois palcos, anglo-saxónico e europeu continental (Dubar, 1997; Rodrigues, 1997, 2012; Gonçalves, 2008; Adams, 2015). A realidade social anglófona contribuiu para que os autores se preocupassem sobretudo com o estudo das profissões em oposição às ocupações. Como referimos anteriormente, o termo profissão na produção anglo-saxónica, em geral, define-se por oposição a ocupação. Dubar (1997) recorda que a sociologia das profissões nos EUA não resulta de uma herança dos fundadores da sociologia, mas sim de uma estratégia de profissionalização dos próprios sociólogos, enquanto grupo profissional (Heilbron 1986), face à crise de 1929, afirmando-se como atividade profissional necessária para apoio ao desenvolvimento da sociedade norte-americana (Dubar, 1997: 128). É, por isso, defende o autor, que na produção sociológica nos EUA e Canadá se desenvolveu o modelo de “profissional” (*professional*), por oposição aos empresários e aos operários (Dubar, 1997: 128). O termo “profissão” na Europa continental confunde-se com a ideia de *ocupação, ofício, atividade profissional, corporação* entre outros. Na Europa, as profissões dependem fortemente do Estado constituindo-se como instrumentos para a organização burocrática estatal, tendo por isso *autonomia delegada e condicionada pelos objetivos políticos e ideológicos do Estado* (Gonçalves, 2010). Em grande medida, a diversidade de situações encontradas na Europa continental resultou da intervenção do Estado na definição das condições de acesso e regulação da prática profissional e atribuição do mandato profissional, como “(...) o garante da legitimidade dos grupos profissionais, licenciando a atividade, definindo os *standards* de prática e de regulação, promovendo a formação e pagando aos profissionais e peritos os serviços públicos prestados” (Rodrigues, 2012: 15).

Para além do efeito da intervenção do Estado na regulação dos grupos profissionais, são indicadas ainda outras razões para a chegada tardia da sociologia europeia continental ao estudo das profissões. A hegemonia das teorias marxistas na sociologia, em voga à época na Europa, contribuiu para uma sociologia que se ocupou essencialmente do trabalho, das condições de produção e sobretudo da

indústria e do operariado e das relações entre trabalhadores e patronato (Rodrigues, 2012: 16). Gonçalves assinala, ainda, o efeito da conjugação de fatores como a *crítica global às teses funcionalistas*, por parte dos investigadores do continente europeu, e o interesse analítico por temáticas como a *classe operária* e o *trabalho industrial* e, ainda, a debilidade do modelo profissional face à situação europeia, nomeadamente pela dificuldade de operacionalização do termo *profissão* (Gonçalves, 2010). Rodrigues (2012) reforça que tal diferença no desenvolvimento e investigação sobre as profissões reside nas *condições sociais de emergência e consolidação do fenómeno das profissões* entre o mundo anglo-saxónico e o europeu continental (Rodrigues, 2012: 13).⁶¹

Na revisitação do problema da definição das profissões, Brante argumentou que “The issue of how professions should be defined has haunted studies of professions for a long time” Brante (2011: 4). O autor defendeu, por isso, a necessidade de um conceito que permita a distinção entre profissões e ocupações não profissionais, caso contrário, não tem, no seu entendimento, utilidade teórica ou heurística. Na sua análise, não pretendeu discutir o problema do conhecimento a partir das abordagens e perspetivas sociológicas, ocupando-se sobretudo da definição e distinção do conhecimento, face aos outros elementos definidores das profissões. Para esse exercício, retomou as sistematizações dos atributos ou traços que distinguem as profissões, apresentadas por vários autores, encontrando-se o conhecimento presente, novamente, em todas as que coligiu⁶². Para Brante (2011), estas listagens padecem do mesmo problema: a imprecisão como o conhecimento é definido, aparecendo numa amálgama de atributos, sem que se distingam entre si. O autor avança então o que entende distinguir o conhecimento dos restantes elementos, como explica: “(...) there are important differences between this attribute (I would call it a property) and the others. Knowledge is the only attribute that is cognitive, the others are social.” (Brante, 2011: 9). Partindo dessa distinção, interroga então a que se refere o conhecimento profissional, nomeadamente, que tipos de conhecimento são geradores de competências (*Skills*) e práticas profissionais (Brante, 2011: 9). A resposta comumente encontrada em formas de conhecimento teórico considerado superior, não responde, segundo o autor, à questão, pois como explica, atualmente, “(...) the highest modern knowledge is produced and distributed at the universities

⁶¹ A sociologia das profissões em Portugal inscreve-se no percurso da sociologia europeia continental. Embora com um início tardio, nos anos seguintes, regista-se o incremento e alargamento do campo, com a emergência de grupos de trabalho no âmbito da disciplina (Rodrigues, 1997). O interesse dos investigadores portugueses acompanhou os processos de mudança social que decorreram na sociedade portuguesa, no que se prende com o domínio das profissões, destacando-se: o crescimento das profissões científicas e técnicas (ou que aspiram a tal); o crescimento, complexidade e descentralização do sistema de ensino e da inserção de profissionais com qualificações formais mais elevadas em atividades tradicionais; a feminização da população universitária e dos grupos profissionais, entre outros (Carapinheiro e Rodrigues, 1998: 148-149).

⁶² Na proposta dos autores europeus Burrage, Jarausch and Siegrist (1990), o conhecimento é apresentado como “Knowledge that is ‘exclusive’, ‘profound’, ‘inaccessible’ or ‘not easily understood’ by lay persons, and acquired in special institutions of advanced education” (Burrage, Jarausch and Siegrist, 1990 Apud Brante, 2011: 5). Já na proposta de Freidson (2001), autor norteamericano, aparece como “A body of knowledge and skill which is officially recognized as one based on abstract concepts and theories and requiring the exercise of considerable discretion” (Freidson, 2001: 180 Apud Brante, 2011: 6).

and is called scientific. Hence, contemporary professions are science-based occupations; their practice involves applied science.” (Brante, 2011: 11).

Ora, as instituições de ensino superior hoje são manifestamente distintas das da década de 60, já não constituem instituições de elite, como refere Brante (2011: 11). Portanto, a questão coloca-se sobre a aceitação da ideia de que formações de ensino superior, com alguns anos, são garante de aquisição do conhecimento profissional (embora reconheça que nos seus percursos os profissionais terão oportunidade de acompanhar o avanço do conhecimento científico), como explica: “Of course, professional practitioners are more or less familiar with recent scientific theory and observation, with novel scientific knowledge. However, professional practice differs from the often idealized theories, observations and experiments employed and conducted in science.”. Defende então que se tipifiquem os grupos profissionais, distinguindo-os analiticamente por tipos de conhecimento profissional, o que resulta, no caso dos professores, na sua inclusão no grupo *primarily context-oriented*, a par dos enfermeiros e assistentes sociais⁶³. Portanto, para Brante (2011) o conhecimento profissional é de base científica, sendo no quadro das práticas aplicado (*applied science*).

Saks (2012), contemporâneo de Brante (2011), acompanha-o na consideração da necessidade de retomar o debate em torno da definição de profissão, censurando o facto de, na sociologia das profissões, ter sido abandonada essa discussão, como refere: “the field has moved on and this has become a subject that is rarely discussed (...) However, it is argued here that defining a profession is not a pointless exercise in relation to knowledge and expertise and other claimed features of profession - as it is actually at the root of understanding what professions are about and how they operate” (Saks, 2012: 1). Numa breve revisão das propostas, aponta para o contributo do reconhecimento das profissões por via da posse de um conhecimento formal adquirido numa formação superior, por oposição às ocupações, trazido pelos trabalhos da abordagem taxonómica sobre as profissões da corrente funcionalista. Sublinha ainda a importância da introdução da perspectiva micro pelos interaccionistas e a importância da abertura a uma abordagem estrutural, macro, pela mão dos marxistas. Não pretendendo ocupar-se das críticas às demais correntes anteriores, considera que, alternativamente, nas abordagens que são contemporâneas, a opção pelo conceito de profissionalismo permite, pelo menos, que haja uma renovada discussão em torno da definição de profissão. Como elucida “(...) it again fruitfully goes beyond the taxonomic reification of knowledge and expertise and other attributes in defining a profession” (Saks, 2012: 3). Saks (2012: 4), embora se posicione explicitamente na corrente neo-weberiana (Saks, 2010)⁶⁴, critica

⁶³ Brante (2011), recorrendo a análises de outros, apresenta a ação de ensino (da leitura e da escrita) como um *kit* de orientações, que, no seu uso e resultados difere contextual e pessoalmente, referindo-se à diversidade de alunos e territórios. Assinala mesmo que, para grupos profissionais como os professores, essa variação talvez explique porque é que nos seus programas de formação têm sempre incluídas como disciplinas/áreas de formação as ciências sociais, distinguindo a sociologia.

⁶⁴ O autor apresenta as virtudes da corrente neo-weberiana por permitir que se ultrapasse a abordagem taxonómica funcionalista, pelo desenvolvimento da pesquisa empírica, em lugar da prescrição de atributos como o conhecimento; por considerar a escala macro das estruturas e o processo histórico na compreensão dos processos de profissionalização, ultrapassando assim as limitações da abordagem interaccionista; por evitar

autores como Johnson (1972) e Freidson (1994), por não terem colocado o conhecimento (*knowledge*) e *expertise* no “coração” das duas definições. Defendendo as vantagens da perspectiva neo-weberiana, por permitir o traçado das fronteiras das profissões, com enfoque no conhecimento e *expertise*, Saks (2012) considera que teórica e analiticamente deve ser considerada uma perspectiva mais holística e realizada mais pesquisa empírica, por observar que esta é escassa.

Saks (2012) responde à crítica de Evetts (2003), na sequência de uma discussão que foi mantida em publicações e apresentações públicas⁶⁵ sobre a perspectiva neo-weberiana e o estudo das profissões, ilustrando o renovado interesse pelas profissões e conhecimento profissional registado na viragem do século, como anteriormente demos conta. Concordamos com Saks, quando conclui sobre a relevância e necessidade de debates, como afirma: “(...) whatever the perspective adopted, it is vital to have these debates about this subject as they are at the heart of addressing in the most incisive way key issues related to the definition of professions and the role of knowledge and expertise in their construction.” (Saks, 2012: 7).

Do outro lado da polémica⁶⁶, encontra-se a proposta de Evetts (2003, 2004, 2006a, 2006b), que considera que, na contemporaneidade, é mais adequado que se centre a análise nos processos que os vários grupos, ocupacionais e profissões, desenvolvem no sentido da sua afirmação e manutenção. A autora argumenta que é mais pragmático que se procure estabelecer a fronteira dos potenciais monopólios e a distinção entre profissões e outros, considerando antes que se tratará sobretudo de uma diferença de grau (de reconhecimento e estatuto), mais que diferença de tipo de ação. A autora recorda Hughes (1958), que considera que seja, provavelmente, o primeiro sociólogo que argumentou nesse sentido (Evetts, 2006b).

Na contemporaneidade, é comum que tanto profissões como grupos ocupacionais se dediquem, predominantemente, a atividades do terceiro setor, com formação superior que garante uma base fundada em conhecimento (formal) e ainda, formação e experiência profissionais (Evetts, 2003, 2004). Por isso, a autora considera que a investigação se deve basear no profissionalismo, que tem duas vias contrastantes, profissionalismo organizacional e ocupacional, que definido desta forma, permite ler e compreender um vasto campo de possibilidades, incluindo profissões e ocupações.

Por forma a ultrapassar o que parecem ser fronteiras bloqueadoras do ponto de vista teórico e analítico, esta autora partilha, com outros mais, o uso do termo *grupos profissionais*, inscrevendo-se no que designam sociologia dos grupos profissionais. Analiticamente, aponta ainda para o reequacionar de algumas das questões⁶⁷ como, por exemplo, em lugar de se interrogar sobre como é que as profissões

assunções restritivas sobre o a ação do Estado, sobre os interesses capitalistas e relação com conhecimento e expertise (Saks, 2012: 5).

⁶⁵ Nomeadamente em congressos e nas *Interim Meeting* promovidas pela ESA, concretamente a RN19 *Sociology of Professions*.

⁶⁶ Caria (2013: 805) refere-se à diferença de abordagens, remetendo para a oposição entre a sociologia das profissões anglo-saxónica e a continental, que considera ser uma limitação da própria área disciplinar.

⁶⁷ Como conclui a autora: “Thus the important comparative research question becomes how and in what ways the discourse of professionalism is being used (by states, by employers and managers, and by some relatively

buscam e garantem a legitimação do Estado, será antes, porque é que o Estado cria profissões e/ou permite que algumas cresçam.

Dado o grupo profissional em estudo, tal perspetiva parece encerrar maior robustez teórico-analítica, assim como a adoção da perspetiva e terminologia usada pela sociologia dos grupos profissionais⁶⁸. Assim, para a presente investigação, é relevante que se considerem os autores que na discussão em torno do conhecimento profissional não se encontrem aprisionados na discussão em torno da definição de profissão, embora essa discussão ainda tenha persistido (Bourgeault, Benoit e Hirschhorn, 2009). Deste modo, propomo-nos acompanhar os autores que tenham ultrapassado essa disputa e que, sobre esse aspeto, considerem a argumentação de Evetts (2003, 2004, 2005, 2006), permitindo alargar a análise a uns e outros, assim assegurando um quadro teórico e analítico adequado ao estudo dos professores. Como referem, a este propósito, Bourgeault, Benoit e Hirschhorn (2009: 475), “(...) most scholars have moved in a different direction to study the work and non-work activities of professional groups and how they and allied parties use the discourse of professionalism to realize their goals.”, incluindo entre outros, Evetts (2003). Precisamente, autores como Brint (1994) referiam-se aos “professional workers” como “knowledge experts” ou “occupational experts”, como protagonistas de processos de produção de conhecimento e tecnologia, por exemplo, em áreas de “nicho no campo do trabalho” (Bourgeault, Benoit e Hirschhorn, 2009). Também Vanderstraeten (2007) se refere ao “professional work in education”, assumindo a terminologia e conceptualização para o caso dos professores, neste caso, pela possibilidade de os analisar no quadro das organizações escolares. Caria (2013) assinala também a necessidade de ultrapassagem de visões antagónicas, que bloqueiam o desenvolvimento da área disciplinar, apresentando a discussão a partir do *trabalho profissional burocrático*, relacionando a burocratização das organizações e a profissionalização do trabalho, abrindo assim, segundo o autor, a possibilidade de explorar o que na sociologia das profissões foi até então menos atendido.

Continuando a discussão em torno do conhecimento profissional, retomamos Torstendahl e Burrage (1990), mais concretamente, a proposta de análise ancorada no conceito de *sistema de conhecimentos*, que partindo da conceptualização de sistema, permite uma leitura da complexidade e multidimensionalidade do conhecimento, e ainda, a triangulação da relação entre esse sistema de conhecimentos, o Estado e o próprio projeto de profissionalização do grupo profissional. Assim, teórica

powerful occupational groups themselves) as an instrument of occupational change (including resistance to change) and social control.” (Evetts, 2006a: 141).

⁶⁸ O uso do termo grupos profissionais não é recente, já num artigo de referência Chapoulie (1973) discutia a questão, apresentando, em grande medida, o que na discussão mais recente continua a ser utilizado na argumentação. A sociologia dos grupos profissionais tem vindo, desde a viragem do século, a ocupar parte substantiva dos contributos teóricos e analíticos que se inscrevem no espectro das profissões, profissionalização e profissionalismo (Evetts, 2006). Dos que mais explicitamente argumentam neste sentido, apontam-se alguns autores, também pela escala das pesquisas que vão desenvolvendo em equipas supranacionais (europeias), revelando forte investimento em estudos comparativos (Bourgeault, Benoit e Hirschhorn, 2009; Allsop, Bourgeault, Evetts, Bianic, Wred, 2009; Parding, Bellini e Maestripieri, 2021).

e analiticamente, são centrais para a discussão os tipos de conhecimento e a organização destes, nas áreas e subáreas e ainda, os modos como são transferidos e mobilizados.

Na mesma linha de interesse pelo conhecimento profissional, Swidler e Arditi (2008) partiram de uma revisão da produção sociológica sobre o assunto, distinguindo os trabalhos de Abbott, pela centralidade dada ao conhecimento na definição das profissões, por ser através da sua definição que se funda a respetiva jurisdição. Como vimos, esse conhecimento é de base científica, nomeado como conhecimento académico, nas palavras destes autores: “An academic knowledge system allows a profession to defend its jurisdiction, in part by more clearly defining borders” (Swidler e Arditi, 2008: 188). Swidler e Arditi (2008) num artigo anterior, de 1994, tinham já avançado para o que designam como *new sociology of knowledge*, dando conta do alargamento do próprio conceito de conhecimento, face à proposta tradicional da sociologia do conhecimento desenvolvida por Manheim⁶⁹, ao debruçarem-se sobre o que consideram ser as “novas” dimensões analíticas do conhecimento. Com a expansão do quadro analítico, passou a incluir-se, nas análises e teorizações desde então, os tipos de conhecimento tanto formal, como informal. Como expõem os autores, “It also expands the field of study from an examination of contents of knowledge to the investigation of forms and practices of knowing” (Swidler e Arditi, 2008: 184), reforçando a perspectiva já trazida, por Torstendahl e Burrage (1990). Indo ao encontro da conceptualização anteriormente avançada por Abbott, que em 1988 já incorporava, em grande medida esta ideia, contribuindo assim para as “novas” formas de entender o conhecimento profissional na sociologia (Swidler e Arditi, 2008).

Portanto, a partir da primeira década do século XXI, o renovado interesse pelas profissões e conhecimento profissional traduziu-se no alargamento do campo de estudos (Swidler e Arditi, 2008: 184), abrindo-se por isso a discussão aos diferentes tipos, formas e componentes do conhecimento, assim como as diversas modalidades de relação estabelecidas pelos profissionais com o conhecimento profissional. Vários autores apontaram para o referido alargamento, avançando na discussão em torno do conhecimento profissional.

Gorman e Sandefur (2011), por exemplo, consideram que as temáticas da sociologia das profissões embora tenham sido mantidas, passaram a ser lidas a partir de um enfoque de espectro mais alargado, como explicam: “The four themes that were important to the sociology of the professions in the “golden age”- expert knowledge, autonomy, a normative service orientation supported by community, and status, income, and rewards - remain central in current work (Gorman e Sandefur, 2011: 281). Esse alargamento passa então a incluir na discussão a produção, disseminação/transferência e uso do conhecimento, não apenas sobre as “tradicionalis” profissões, mas sobretudo incluindo os outros, que poderemos traduzir como grupos profissionais, os que se encontram no espaço do trabalho (laboral) e que mobilizam

⁶⁹ Estes autores referem-se-lhe como “The traditional sociology of knowledge developed by Manheim focused on formal systems of ideas, concentrating especially on such matters as the worldviews and politics of intellectuals. Newer work in sociology and cultural studies suggests that formal systems of ideas are linked to broader cultural patterns – what we might think of as social consciousness.” (Swidler e Arditi, 2008: 184).

conhecimento. Nas palavras das autoras: “Professional and expert work involves the creation, communication, and application of expert knowledge. Most knowledge workers - other than those engaged solely in research and teaching - make use of expert knowledge to solve concrete problems.” (Gorman e Sandefur, 2011: 281). Ora, indo precisamente ao encontro dos princípios de Abbott (1988), pelo sublinhado da necessidade de se saber mais sobre os usos do conhecimento em situações profissionais concretas, “However, we know relatively little about how professionals and experts use knowledge in their work.” (Gorman e Sandefur, 2011: 282). Significa também coincidência com as diferentes modalidades de conhecimento formal e informal, já apontadas por Swidler e Ardití (2008), admitindo-se um conhecimento que pode ser tanto abstrato, como tácito e experiencial (Gorman e Sandefur, 2011: 282).

É sobretudo em torno destas questões que as pesquisas e teorizações contemporâneas têm vindo a investir (Gorman e Sandefur, 2011). Contudo, as autoras consideram que o alargamento e avolumar de pesquisas corresponde, também, a uma fragmentação entre áreas de estudo, no âmbito da sociologia e no cruzamento interdisciplinar com outros campos científico-disciplinares.

Apresentamos uma breve anotação relativa ao alargamento, volume e fragmentação do(s) campo(s), apontados por Gorman e Sandefur (2011), a que se associa uma pluralidade de teorizações e pesquisas que de modo direto e indireto, contribuem para a discussão e compreensão da complexidade e multidimensionalidade do conhecimento profissional. Acresce que, consoante o subcampo em que se encontram os autores das referidas pesquisas, encontramos uma multiplicidade de questões associadas, que variam entre um quadro mais alargado da sociologia do trabalho, sociologia das profissões e dos grupos profissionais, ou outros, como os estudos que se ocupam das desigualdades sociais. E ainda, conforme os grupos profissionais em análise, os subcampos da sociologia, educação, saúde, justiça, entre outras, e outras áreas científica-disciplinares, no quadro das ciências sociais e outras. Por não ser central no presente estudo não avançaremos para o mapeamento e identificação dessa distribuição e intersecções entre áreas científico-disciplinares, sugerimos apenas alguns trabalhos que são para a presente pesquisa relevantes, procurando ilustrar, simultaneamente, o cenário que nesta nota esboçamos. Autores como Svarec (2015), que procurou estimular a discussão e produção sociológica no âmbito das profissões, pela necessidade, como refere, de contrariar um período de queda da área no final dos anos 2000, lança então a questão do *knowledge worker*. Neste trabalho pretendeu, no respaldo do período pós-industrial, interrogar criticamente o que considera ser uma posição ambivalente das profissões e do profissionalismo, no que se refere ao *knowledge worker*, apontando para as mudanças que ditaram o seu ressurgimento e posterior abandono. Neste caso, o texto evidencia uma análise que procurou discutir os conceitos profissionalismo e profissões, mas a partir da dimensão económica e do mundo do trabalho. Outro exemplo prende-se com as pesquisas que se ocupam dos académicos, subgrupo que se intersecta

com a atividade docente no ensino superior, mas que se centra da investigação científica⁷⁰. Sugerimos os trabalhos de Santiago e Carvalho (2011), pela longevidade da sua produção, neste caso, indicando um artigo em que fazem a discussão sobre as mudanças do conhecimento na profissão académica, em Portugal. Relativamente à diversidade de enfoques e dimensões sobre o conhecimento profissional, apresentamos o trabalho de **Suddaby e Viale (2011)**, que discutem a conexão entre o processo de profissionalização e de institucionalização das profissões, defendendo que o projeto profissional resulta num mecanismo interno (às profissões) que tem efeitos, causando mudanças institucionais. Na sua proposta, identificam quatro dinâmicas através das quais esses mecanismos são acionados pelos profissionais, que legitimamente exercem o seu poder, sendo um deles por via do conhecimento profissional. Como concluem os autores: “Changes in professional categories (i.e. boundaries of knowledge, expertise and judgment) cannot help but redefine economic and social categories” (Suddaby e Viale, 2011: 429). Outro exemplo, mais recente, é o trabalho de Jensen, Nerland e Tronsmo (2022), uma equipa norueguesa, que, num trabalho sobre professores, se ocupou da discussão do *Knowledge-sharing practices* relacionando-o com profissionalismo, profissões e práticas profissionais, mobilizando outros conceitos como *applying knowledge*, *knowledge culture*, *knowledge-intensive society*, entre outros.

Finalizada a anotação, retoma-se Gorman e Sandefur (2011), concretamente as questões por estas colocadas, no âmbito da discussão sobre o conhecimento profissional, que merecem destaque pela proximidade ao processo de pesquisa em curso. São elas as que se prendem com: (i) a *racionalização e codificação do conhecimento* e a sua implicação na *natureza do trabalho dos profissionais* (Gorman, 2011: 282); (ii) a forma como os grupos profissionais (*expert occupational groups*) em contexto profissional *criam, reproduzem e partilham* o conhecimento (Gorman e Sandefur, 2011: 283); na medida em que as associações, nas suas versões contemporâneas, contribuem para a difusão da inovação na globalidade dos contextos profissionais/de trabalho, tanto diretamente, com a disseminação de informação (com organização de seminários, envio de mensagens, divulgando nos seus *sites*), como indiretamente, facilitando o trabalho em rede, para promoção da troca de novo conhecimento (Gorman e Sandefur, 2011: 283).

Na mesma linha de discussão, Darr e Warhurst (2008) apresentam uma lista de perguntas que sintetiza muito bem o tipo de questões e preocupações a que os autores contemporâneos se têm dedicado nos estudos sobre o conhecimento e o mundo profissional: “What knowledge is possessed and from what source? Where is this knowledge located or held and by whom? How and to what extent is this knowledge used at work? How is that knowledge use organized and controlled? What is the form and

⁷⁰ Uma nota sobre a existência de trabalhos sobre universitários (coincidentes com os académicos) que se ocupam, não das questões do conhecimento, mas antes da autonomia e decisão do grupo, olhando em particular para um dos *segmentos profissionais*, os que se encontram na elite universitária (Mountford-Zimdars, e Grim, 2023). Referimos este artigo também pela realização de pesquisa por autores de diferentes regiões, neste caso Reino Unido e EUA, pela importância de que se reveste, no âmbito da, anteriormente assinalada, necessidade de estudos que se dediquem à comparabilidade de realidades contextuais.

purpose of such knowledge once worked? What is the context in which this knowledge is deployed?” (Darr e Warhurst, 2008: 38). Ora, parte das questões enunciadas coloca a tónica no modo como o conhecimento é usado em contexto pelos elementos dos grupos profissionais (*occupational practitioners*). Ou seja, como é mobilizado e apropriado por estes profissionais (*occupational practitioners*) em situação concreta.

Svensson (2006) deu conta, precisamente, da necessidade de desenvolvimento de pesquisas que observassem a associação entre o que os profissionais (*occupational practitioners*) fazem no contexto profissional e o conhecimento que adquiriram no processo formativo, questionando-se acerca da possibilidade de estes não estabelecerem relação entre o enquadramento teórico (científico e abstrato) e a ação concreta em contexto, na resolução de um problema, na tomada de decisão ou execução de uma tarefa, por exemplo. Outra questão que apontou prende-se com a natureza e complexidade dos problemas, tarefas e desafios que se colocam em contexto concreto, para os quais não haja uma relação direta ou mesmo possível com o conhecimento formal (científico e abstrato). Uma terceira questão colocada prende-se com a pluralidade de correntes, paradigmas e modelos disponíveis no âmbito do conhecimento formal (científico e abstrato), por vezes contraditórios entre si, implicando por isso que os profissionais (*occupational practitioners*) tenham de escolher o que considerarem o mais adequado. Por fim, Svensson (2006) considerou que o jargão do mundo do trabalho, usado nas organizações, tem maior capacidade de se impregnar nos quotidianos profissionais dos profissionais (*occupational practitioners*), do que os termos provenientes dos modelos e lógicas educacionais e profissionais formais.

Tais questões não significam o abandono ou descrédito da relevância do conhecimento teórico formal e/ou o estabelecimento de uma fronteira estanque entre formas de conhecimento. Pelo contrário, para Svensson (2006), esse conhecimento constitui um referencial comum, reconhecido e partilhado por todos, em virtude dos processos formativos em instituições de formação, por isso, fundamental na garantia de uma linguagem de base comum, necessária para o estabelecimento de uma comunidade de prática e uma identidade profissional.

Da discussão em torno do conhecimento profissional e questões associadas até aqui apreciadas, pode afirmar-se que, no seu conjunto, as teorizações e análises mais recentes em torno dos grupos profissionais (incluímos aqui profissões e ocupações, usando a terminologia anglo-saxónica), pauta-se pela multidisciplinaridade, multiplicidade, multidimensionalidade e complexidade do conhecimento profissional, assumidas e reconhecidas pelos próprios autores.

Para encerrar o presente subcapítulo, voltaremos às distinções de tipos e formas de conhecimento profissional, que parecem sobretudo dizer respeito às respetivas bases, contextos e processos de produção e transferência. Parece evidenciar-se assim, nas várias propostas, uma razoável dualização entre dois planos gerais, o formal e o informal, que correspondem genericamente, ao conhecimento abstrato de base científica e académica, por isso aproximado às instituições de ensino superior (incluindo

produção científica e formação dos profissionais) e o informal, aproximado aos contextos profissionais e situações interacionais.

Tais simplificações criam vazios, ficando algumas situações entre planos, como, por exemplo, a posição dos processos de aquisição de conhecimento no âmbito das aprendizagens realizadas nos estágios curriculares, não respondendo, por isso, à complexidade dos processos em estudo. Justamente, Pavlin, Svetlik e Evetts (2010) identificam, nas propostas que reúnem no enquadramento de uma investigação levada a cabo na Eslovénia, que pretendeu identificar a correspondência entre o conhecimento formal adquirido no âmbito da formação superior e o conhecimento utilizado em contexto profissional, a distinção entre o *practical tacit knowledge* e o *explicit formal knowledge*. Como explicam, “The sociology of professional groups theory clearly differentiates between practical tacit knowledge and explicit formal knowledge, which is systemized in educational programmes.” (Pavlin, Svetlik e Evetts, 2010: 96). Esta distinção assenta numa perspetiva dicotómica, em que se associa o *tacit knowledge* ao contexto de trabalho e o *explicit knowledge* aos programas de formação dos profissionais, desenvolvidos nas instituições. Como explicam, “Formalized occupational knowledge as it appears in various forms of educational programmes, from vocational programmes to universities, is very different from that in the world of work. *Formal occupational knowledge* in educational settings remains in several ways separate from tacit and specialized occupational knowledge.” (Pavlin, Svetlik e Evetts, 2010: 96).

Contudo, há questões emergentes que merecem a nossa atenção. Uma, colocada pelos autores, que se prende com a proximidade, se não mesmo coincidência, entre o que se define como *tacit knowledge* e competências profissionais. Nas suas palavras: “It goes beyond this question and looks into the black box of practical occupational knowledge: required occupational competences, modes of learning and intellectuality of work. We can in this way link the concept of *practical occupational knowledge* directly to the concept of competences.” (Pavlin, Svetlik e Evetts, 2010: 97). Outra questão, que diz respeito à separação entre o *practical* e o *formal*, como se de “mundos separados” se tratasse.

Ora, na nossa perspetiva, a primeira questão ilustra o alargamento do campo, a que anteriormente nos referimos pela proximidade conceptual, parecendo, por isso, tratar-se de campos paralelos: o dos grupos profissionais (que emerge dos estudos da sociologia das profissões) que tem vindo a discutir, definir e problematizar em torno do conhecimento das profissões; e outro campo de estudos, centrado nas competências (profissionais), reconhecimento e validação e credenciação de aprendizagens, que se relaciona, sobretudo, com os estudos da área da (sociologia da) educação, concretamente a educação de adultos (na esteira de outras questões como Educação ao Longo da Vida).

Esta primeira questão reforça a segunda, que enfatiza a perspetiva dicotómica sobre o conhecimento profissional, separando os mundos da formação e contexto profissional, por um lado, mas, por outro lado, separando tipos de conhecimento: intelectual/experiencial; abstrato/aplicado; formal/informal; explícito/implícito; teórico/prático; científico/tácito.

Caria (2014) discute o problema identificando as causas e efeitos dessa dicotomização. Para o autor, o conhecimento refere-se “a sistemas (instituídos) abstratos de conhecimento (SAC), que permitem (re)produzir teorias (conhecimento explícito e declarativos, pronto a ser acedido e distribuído socialmente” (Caria, 2014: 802)⁷¹. Caria defende a necessidade de se distinguir conceptual e teoricamente entre *saberes* e *conhecimento*, centrando o primeiro *nos processos de aprendizagem e uso social do conhecimento nos contextos de trabalho* e o segundo *nos processos de produção e transmissão social de conhecimento aplicados-transferidos para as atividades profissionais*. Na sua proposta, demonstra que estes processos não são estanques, podendo, ou mesmo devendo ser, contudo, analiticamente separados, por forma a que se distinga entre uma perspectiva *de cima-para-baixo* e outra, oposta, *de baixo-para-cima* (Caria, 2014: 788). Na sua análise, critica esta visão hierárquica que menoriza o saber face ao conhecimento, advogando a necessidade de, nos processos de pesquisa, não ser dada centralidade aos sistemas de conhecimento abstratos, como sendo a “(...) única base para o desenvolvimento dos processos de socialização e de reflexividade profissional” (Caria, 2014: 810).

Caria sustenta a sua proposta no pensamento de Schön (1983), mais concretamente, na conceptualização de uma epistemologia da prática profissional, fortemente ancorada na reflexividade profissional, recordando que Schön foi um dos primeiros a questionar essa hierarquização. Caria considera que a epistemologia da prática profissional de Schön (1983) pode ser lida como a entrada contextualizada do sistema abstrato de conhecimentos que, na apropriação e usos específicos, tem o potencial de gerar “comunidades discursivas horizontais” (Caria, 2014: 821). Ainda que haja, segundo o autor, um efeito de subordinação ao poder dos supervisores, orientadores, formadores, investigadores, dirigentes, etc.

À semelhança de autores referidos anteriormente, Caria (2014: 815) entende que os profissionais ocupam posições desiguais nos seus grupos, apresentando a hipótese de que a “estrutura de distribuição do poder ideológico e discursivo em cada campo pode variar segundo as seguintes posições sociais”: (i) em posição dominante, os consultores e cientistas e os “profissionais-recontextualizadores”, que ocupam lugares institucionais centrais; (ii) em posição intermédia crítica, os “profissionais-recontextualizadores críticos” que aspiram a ascender, disputando por isso o poder instituído; (iii) em posição intermédia periférica, os “profissionais-recontextualizadores periféricos”, que não desejam um processo de mobilidade ascendente e sobre os quais recai a desconfiança sobre incumprimento dos critérios e princípios dominantes do campo; (iv) e, por fim, os que se encontram em posição dominada, os “utilizadores instrumentais e funcionais”, que reproduzem simbólica e discursivamente, sempre em risco

⁷¹ De acordo com o autor, “Em escala macro, podemos definir o conhecimento como um conjunto de formações discursivas, concretizadas na forma escrita de textos e narrativas, de natureza científico-ideológica, político-técnica e filosófico-jurídica. Na organização formal desse conhecimento, encontramos problemáticas e fronteiras disciplinares, ou temáticas, que têm como objectivo produzir uma verdade universal sobre as coisas e os acontecimentos, através da explicação e da compreensão de pensamentos e de acções sobre o mundo, exteriores à consciência individual do homem (conhecimento abstracto).” (Caria, 2014: 801).

de exclusão, os “consumidores pontuais”. Portanto, o saber profissional não é entendido como “apenas um prolongamento, ou uma extensão, do uso social e crítico dos sistemas de conhecimento abstratos” (Caria, 2014: 812), mas antes como resultado de uma epistemologia da prática profissional, sendo os profissionais os agentes que, favorável ou desfavoravelmente, tomarão os conteúdos desse conhecimento.

Esta proposta procura assim ultrapassar os bloqueios e simplificações das referidas dicotomias, permitindo o desenvolvimento de pesquisas que consideram a desigual distribuição das posições no seio dos grupos, aproximando-se dos segmentos profissionais, assim como das disputas, tensões e conflitualidades entre pares, anteriormente considerados no quadro dos autores interacionistas e outros posteriores, como Abbott (1988), que, como vimos, propõe a análise da organização interna das profissões (nos sentidos vertical e horizontal), reconhecendo a hierarquização.

Caria (2014) contribui assim para a ultrapassagem da dicotomização, ao defender que saberes e conhecimento profissional não são estanques, como referimos anteriormente. Sendo necessário, segundo o autor, considerar teórica e analiticamente as duas epistemologias. Como esclarece: “O saber profissional não será, portanto, por si próprio uma epistemologia autónoma da prática. Será antes a configuração e a dinâmica dos processos de uso do conhecimento que resultam do encontro entre duas epistemologias do conhecimento em tensão latente e contínua. É essa dualidade epistemológica, com as suas potenciais inconsistências e contradições, que pode ser observada e analisada nas culturas dos profissionais (...)” (Caria, 2014: 823). O autor sublinha a complexidade que as relações entre saberes e conhecimento profissional⁷² encerram, que não podem ser compreendidas se se utilizarem modelos simplificados, com base em dicotomias que hierarquizam, escondendo assim o que parece ser o essencial.

Esta perspetiva teve eco em muitas pesquisas dedicadas a diferentes grupos profissionais. Como ilustração, veja-se uma publicação dedicada às *epistemologias do conhecimento e saber profissional*. No editorial, Fartes (2014) explicita a intencionalidade de contribuir para a elaboração dessa epistemologia, reunindo trabalhos, por exemplo, sobre polícias (Durão, 2010; Durão e Oliveira, 2014) ou técnicos do trabalho social (Rullac, 2014, 2016; Svensson, 2023), que partilham, com os professores, a pertença a grupos profissionais cujos processos de profissionalização são marcados pela forte relação com o Estado.

Outros autores também se apoiaram em Schön (1983, 1987) para sedimentar as perspetivas teórico-analíticas que consideram a dimensão prática do conhecimento. Smeby (2004, 2006) concluiu, a partir da análise à literatura sobre conhecimento profissional, haver um menor enfoque na reflexividade. Esta

⁷² Segundo o autor, “(...) podemos perceber que a relação entre os SAC, o senso comum e as práticas profissionais é muito mais complexa do que o pressuposto nos modelos simplificados e dicotómicos do macro para o micros social, da racionalidade técnica-instrumental (o conhecimento profissional é o resultado de uma aplicação dos SAC), da racionalidade crítico-reflexiva (o conhecimento profissional é o resultado de uma consciência reflexiva sobre o conteúdo dos SAC) ou da racionalidade teórico-ideológica (o conhecimento profissional é o resultado de uma ruptura entre os SAC e o senso comum)” (Caria, 2014: 814).

reflexividade reclamada parece vir, assim, ao encontro da incerteza da ação, a que Champy (2009, 2011) se referia. Este autor, assinala a importância de se distinguir, na ação de certos grupos profissionais, a necessidade de lidarem com uma relativa incerteza, como é o caso dos professores. Esta questão levou Champy (2009, 2011) a desenvolver a noção de “prática prudencial” enquadrada pelo conceito de cultura profissional. Aqui “prudência” diz respeito às situações em que os modos rotinizados de “aplicação direta” de um conhecimento formal e normalizado, o conhecimento científico, não ser em si adequado aos desafios e problemas enfrentados pelos profissionais. Estes profissionais necessitam, por isso, de uma autonomia que permita a decisão em situação de ação, sem o constrangimento das hierarquias, sem certeza dos resultados.

1.5.2. Conhecimento profissional dos professores

As teorizações e análises relativas ao conhecimento profissional dos professores, na área da educação, desenvolveram-se significativamente no último quartel do século XX, tendo incorporado e integrado, em certa medida, as propostas e as discussões do campo de estudos das profissões e grupos profissionais. Não sendo recente o interesse pela discussão, manteve-se até à atualidade, tendo sido sobretudo nos anos 90 que os principais contributos fixaram as questões e perspectivas em discussão, na área da educação, estabelecendo-se assim as “traves-mestras” dessa construção.

Pode afirmar-se que, desde então, a discussão em torno do conhecimento profissional dos professores tem sido transversalmente atravessada pela problematização da dualização entre *teoria* e *prática* profissionais (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Sá-Chaves, 1994; Claudinin e Connelly 1995, 1996; Alarcão, 1996; Barbier, 1996; Fenstermacher, 1994; Chartier, 1998; Losego, 1999; Tochon, 2000; Perrenoud, 2001a 2001b; Tardif, 2000, 2002; Montero, 2005; Roldão, 2007, 2008; Caria, 2005, 2002, 2009; Timperley e Alton-Lee, 2008; Ulvik e Smith, 2011; Ben-Peretz, 2011). Na relação entre *teoria* e *prática* profissionais, a ideia do professor como gestor dessa relação tem sido uma das ideias que tem permanecido na discussão, sendo central o enunciado do *professor reflexivo*, amplamente adotado.

Os trabalhos de Schön (1983, 1987, 1992), inspirado no pensamento de Dewey (1929), inauguraram o que veio a ser reconhecido como o paradigma da *racionalidade prática* e do *profissional reflexivo* (Fenstermacher, 1994; Montero, 2005). Do pensamento de Dewey (1929) distingue-se, na proposta de Schön, a *ideia da imprevisibilidade do ensino*, que, como refere Figueiredo (2022: 359), “torna necessária uma reflexão constante baseada na investigação e que apenas o pensamento reflexivo conduz a ações que questionam e contradizem a rotina.”

Os trabalhos de Schön, e dos seus seguidores, têm sido até à atualidade reconhecidos como um contributo incontornável, na medida em que sustentam e operacionalizam a conceção dos professores como profissionais dotados dessa reflexividade, portanto com capacidade de produção de conhecimento profissional. Trata-se, portanto, de um conhecimento elaborado a partir do contexto profissional, ou seja, no âmbito do exercício da sua prática profissional, mas não circunscrita à situação de sala de aula. São diversas as propostas que enfatizam o *carácter prático* do conhecimento (Montero, 2005). Tais

propostas, definem-se, também, pela oposição a um designado *paradigma de natureza positivista*, que entende o professor como o *prático* que “aplica” o conhecimento profissional. Inversamente, o paradigma da *racionalidade prática* inspira-se nas perspectivas cognitivistas, que tiveram como contributo inicial a abordagem da psicologia da educação norte-americana, conhecida por *Teacher Thinking* (Montero, 2005), fixando a ideia do professor com pensamento sobre a sua ação, não como mero aplicador e/ou executor.

Como Montero (2005) demonstra, o desenvolvimento deste paradigma no domínio da educação “significou uma viragem decisiva para entrar no mundo interno de professores e professoras mediante estratégias de indagação preferencialmente qualitativas e enfoques interpretativos, dando lugar a um tipo de conhecimento mais fiel à complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática profissional do ensino” (Montero, 2005: 153). A especificidade e singularidade contextuais da ação docente são assim pedra de toque das várias perspectivas, que, desde então, alimentaram a pesquisa e discussão em torno do conhecimento profissional dos professores. Também a ideia de um conhecimento profissional entendido como parte integrante e integrada na história profissional de cada professor (Calderhead, 1994) ganhou relevância, tendo sido continuada até à atualidade. Nesse sentido, Goodson (2008: 23) defende que “(...) as formas de conhecimento que os professores possuem estão substancialmente implicadas no tipo de pessoas que são e acreditam ser”. Porém, o autor adverte para o risco de, na tentativa de “dar voz” aos professores, tal poder significar que *se desista da preocupação de “teorizar” o contexto* (Goodson, 2008: 24). O autor, defende, por isso, a necessidade de as pesquisas se alicerçarem numa perspectiva *contextualizadora e teorizadora*. Para o desenvolvimento dessa perspectiva, Goodson (2008) aponta para a ancoragem no pensamento de Stenhouse (1976), outro marco incontornável na área.

A partir de Stenhouse (1975), foi largamente difundida a ideia do *professor-investigador*, a partir de um movimento da década de 60, no Reino Unido, que “desenvolveu trabalho significativo a partir da ideia de que a mudança pedagógica depende das capacidades dos professores de analisarem e produzirem conhecimento sobre as suas práticas, que Stenhouse (1987a) procurou resumir no termo *professores-investigadores*” (Figueiredo, 2022: 359), sendo consensualmente considerado como referência primordial até à atualidade. Como defende Figueiredo, “Ainda que com outro contexto sociopolítico e cultural, estas ideias são próximas do que se espera dos professores atualmente, fazendo sentido recuperar a noção de investigação curricular como forma de enfatizar benefícios para quem ensina, transformando as salas de aula em locais em que professores e alunos desenvolvem investigação sobre problemas, ampliando o conceito de professores-investigadores.” (Figueiredo, 2022: 359).

Essa atualidade pode ser lida na sistematização da literatura produzida entre 2001 e 2019, apresentada por Arcadinho, Folque e Costa (2020). Estas autoras identificaram e analisaram os estudos que teórica e analiticamente consideraram os professores no desempenho do papel de investigadores, procurando assim realçar as influências da investigação no processo de construção do conhecimento profissional.

Retomando a análise de Goodson (2008), este autor considera que houve, efetivamente, exageros na defesa do paradigma de racionalidade prática. Numa dura crítica aos trabalhos que defenderam a “erradicação total da investigação baseada na universidade”, Goodson (2008) afirma que, “Na verdade, o particular, o pessoal e o prático foram investidos de um *status* quase sagrado, relativamente ao geral, ao contextual e ao teórico” (Goodson, 2008: 26), defendendo, por isso, a necessidade de encontrar o que refere como “nova concordata” entre os que se preocupam, realmente, com o desenvolvimento profissional dos professores, incluindo os profissionais que se encontram nas escolas e os que se ocupam da formação e investigação, nas universidades. Numa tentativa de ultrapassagem de posicionamentos tão radicais, o autor sugere, por exemplo, que, na formação inicial, seja contrariado o que entende ser parte do problema, isto é, a representação que as instituições superiores têm das escolas e dos professores, referindo-se mesmo à *armadilha das culturas académicas e políticas* (Goodson, 2008: 38). Para ultrapassagem dos efeitos de esterilidade da excessiva dicotomização entre a *teoria* e a *prática*, o autor propõe que, por exemplo, sejam integradas na formação inicial as “estórias da ação” e as “teorias do contexto”, na linha das pesquisas de Clandinin e Connelly (1992a, 1993b), que incidem sobre a vida e o trabalho dos professores; ou dos de Tripp (1993, 1994), relativos aos “incidentes críticos” vividos no ensino (Goodson, 2008: 47). Ainda sobre o lugar das instituições de ensino superior formadoras de professores e simultaneamente produtoras de conhecimento sobre a ação docente, os professores e a sua formação, Goodson (2008) indica os trabalhos de Cochran-Smith e Lytle (1999, 2007) como referências centrais, por colocarem o problema num âmbito mais alargado, que se prende com as alterações no mundo da educação, na viragem do século. Aliás, estas autoras têm continuado, nos anos seguintes, a explorar a questão, mantendo centralidade no campo.

Montero (2005) também participa nessa discussão sobre a dualização entre teoria e prática profissionais, assinalando os efeitos de posicionamentos radicais que perduraram no tempo, polarizando-se entre as imagens do professor que “nasce professor” e por isso não se forma (referência paradigmática da vocação) e, no extremo oposto, o professor “profissionalizado”, por isso detentor de um *conteúdo disciplinar* (conhecimento de conteúdo) ou de uma *experiência prática em si mesma* (Montero, 2005: 93).

Montero (2005) recusa os extremos, optando por analisar e discutir as várias propostas elaboradas sobre o conhecimento profissional dos professores, através de aturada análise e sistematização diacrónica das tendências. A autora começa por analisar a evolução das preocupações subjacentes à construção do conhecimento no ensino. Uma primeira diz respeito ao “conhecimento profissional obtido no programa de investigação processo-produto sobre o ensino eficaz para conduzir a atuação dos professores em aula – conhecimento formal, proposicional”. Uma segunda é relativa ao “conhecimento profissional obtido desde a investigação do que os professores pensam e sabem através das relações entre investigadores especializados e professores – conhecimento prático”. Por fim, uma terceira prende-se com o “conhecimento profissional obtido pela investigação dos próprios professores individualmente ou em colaboração – conhecimento prático” (Montero, 2005: 169). A autora assinala que, como

resultado da evolução das preocupações e intencionalidades subjacentes à construção do conhecimento, emerge a necessidade de distinção entre o *conhecimento formal*, na senda de Fenstermacher (1994), e o *conhecimento prático*. O primeiro corresponde a um conjunto de regras, princípios e máximas proposicionais que são utilizadas como “receitas” para *orientar a atuação dos professores* (Montero, 2005: 170), resultando de processos de construção a que os professores são externos. Trata-se de processos desenvolvidos por investigadores, em muitos casos docentes universitários, acessível por via dos cursos de formação inicial e outras formações realizadas em etapas posteriores do percurso profissional dos professores. Já o *conhecimento prático*, por oposição, resulta da experiência e prática profissional dos professores, adotando por isso a “(...) forma de metáforas, imagens, ritmos, princípios práticos, regras... utilizados para identificar o conhecimento neles incrustado” (Montero, 2005: 170). Este conhecimento é caracterizado por ser *prático-pessoal, situado, local, relacional, tácito e de ofício*, segundo os vários autores cujas propostas Montero (2005: 170) sistematizou. Para a autora, o desenvolvimento das perspetivas teórico-analíticas ancoradas no entendimento de um conhecimento profissional que integra o conhecimento prático constitui “uma viragem não só epistemológica, mas ideológica e política (...)” e “(...) o interesse pela indagação do conhecimento prático dos professores é fruto da convergência de enfoques epistemológicos naturalistas, de metodologias preferencialmente qualitativas e de enfoques cognitivos construtivistas.” (Montero, 2005: 170). Em jeito de balanço, Montero (2005) conclui que “existe um consenso bastante generalizado sobre o facto de este ser igualmente fruto do reconhecimento do saber profissional dos professores” (Montero, 2005: 170).

Recordamos aqui o conceito de saber profissional de Caria (2005, 2014), como exemplo dessa viragem a que Montero (2005) se refere, relativamente às perspetivas epistemológicas e enfoque teórico-metodológico, neste caso, sobre a discussão e investigação produzidas em torno do conhecimento profissional dos professores, mas que se pode identificar no estudo de outras profissões, nomeadamente na realidade portuguesa (Caria, 2005).

Ainda sobre o conhecimento prático, Montero (2005) situa os contributos de Elbaz (1983) no quadro do *Teacher Thinking*, já referido, a par dos trabalhos de Clandinin e Connelly (1996), que enfatizam o “conhecimento prático pessoal”.

Os trabalhos de Schön sustentam a defesa de um *conhecimento prático* por caracterizarem o conhecimento profissional como um conhecimento de ação, que se extrai da *reflexão na ação e sobre a ação*. O ciclo de reflexividade e ação de Schön (1992: 37) evidencia a sequencialidade através da qual o implícito é explicitado, num processo circular de reconstrução e reelaboração que permite a recriação da ação. Este modelo, tendo na reflexividade o centro, adequa-se à profissão dos professores por permitir que se conceba uma ação profissional situada, que, embora seja pautada por uma relativa rotina e regularidade, é, simultaneamente, marcada pela incerteza, com um certo grau de imprevisibilidade, como anteriormente apontámos.

Ora, a par da reflexividade e do carácter prático do conhecimento dos professores, emergem várias questões que se prendem com a constituição desse conhecimento e as modalidades e fontes da sua

elaboração. Regressamos a Montero (2005), que destaca, na sua sistematização os trabalhos de Shulman, que, num período largo, desenvolveu propostas incontornáveis no âmbito da presente discussão⁷³.

Shulman (1986, 1987, 1994) considera que o conhecimento dos professores radica num processo de raciocínio e ação pedagógica, que lhes permite, em face à incerteza e imprevisibilidade, improvisar, desenvolvendo assim “novas compreensões, intuições e disposições” (Montero, 2005: 197). Tal processo aproxima-se da designada reflexão na ação, tal como Schön propôs. Inclui, na sua definição, a dimensão prática, referindo-se a uma *forma de compreensão dos professores* sobre as situações de ensino – “a sabedoria dos práticos”. No centro, encontra-se o conhecimento essencial para o ensino, o *knowledge-base*, que se refere a “um corpo de conhecimentos, aptidões e disposições que caracteriza o ensino como uma profissão e inclui tanto aspetos próprios da racionalidade técnica como capacidades de julgamento, improvisação e intuição próprias da racionalidade prática” (Shulman, 1993 Apud Montero, 2005: 197).

Shulman distingue quatro fontes do conhecimento que define como essencial:

- (i) *A especialização disciplinar*, referindo-se ao conhecimento do conteúdo e às estruturas filosófico-históricas da sua elaboração, portanto, o autor considera tanto o conteúdo como a construção do conteúdo, na apresentação que os professores fazem aos alunos, sendo as suas bases as publicações, os estudos, a investigação produzida que os professores vão dar a conhecer, desejavelmente na sua pluralidade (Shulman, 1987: 9). O autor assinala, contudo, as questões que se relacionam com as escolhas dos professores e o modo como, na sua comunicação, passam, também, as suas ideias.
- (ii) *Materiais e estruturas educativas*, que dizem respeito às fontes e recursos que se prendem com as intencionalidades e finalidades educativas do próprio processo de escolarização, como o currículo, os programas, os manuais, assim como os instrumentos, regras, normas e papéis estabelecidos no quadro das organizações escolares em que os professores se inserem.
- (iii) *A literatura educativa especializada*, que inclui os métodos e técnicas de ensino como os resultados da investigação sobre ensino e aprendizagem, sublinhando os riscos de apropriações generalizadoras e reificadoras.
- (iv) *A sabedoria da prática*, que, sendo a menos codificada das fontes, pode perder-se enquanto tal. Por isso, o autor insiste na necessidade, à época, de se realizarem estudos de caso, por forma a que possa ser utilizado como conhecimento a mobilizar na formação de professores, justificando que, “(...) o ensino desenvolve-se sem uma audiência de pares; carece de uma história da prática” (Shulman, 1987: 12).

⁷³ Montero (2005) apresenta outras propostas, também relevantes, mas às quais não faremos referência, por considerarmos a de Shulman (1987) a mais adequada para o nosso trabalho. Deixando a sugestão de leitura do respetivo capítulo, para aprofundamento.

A proposta de Shulman reveste-se de particular interesse para a discussão, na medida em que responde a uma preocupação do autor, que partilhamos, a de se definir o conhecimento profissional dos professores, no sentido do grupo profissional, por isso, a sua atenção centra-se não apenas no conteúdo, *o que é*, mas também na *natureza e fontes do conhecimento*, reconhecendo, assim, as bases intelectuais, práticas e normativas que envolvem o conhecimento inscrito na profissionalização dos professores. Como analisa Montero (2005: 198), “Parte assim de uma visão peculiar para enfrentar o velho e persistente problema da desconsideração do ensino como atividade profissional por não possuir uma das marcas distintivas de uma profissão: *um corpus de conhecimento compartilhado, uma cultura comum*”. Acresce que a sua proposta foi sendo erigida com base em análise empírica (Montero, 2005), o que a robustece.

Na sequência das linhas identificadas, são vários os autores que têm procurado definir o conhecimento profissional dos professores (Ulvik e Smith, 2011). Nas diferentes propostas, é comum a sistematização dos elementos constitutivos do conhecimento profissional e, conseqüentemente, considerados os modos de produção e uso desse conhecimento. Ora, é sobretudo na variação entre os elementos definidos que as propostas teóricas e análises desenvolvidas se distinguem, contudo, parecem manter-se como referenciais amplamente partilhados os contributos dos autores que conceptualmente poderemos considerar como fundacionais, i.e., Schön, Stenhouse e Shulman⁷⁴.

Nos anos 90, Eraut (1994:16), para evitar ficar preso nas questões relativas à natureza e base do conhecimento dos professores, no âmbito da discussão sobre profissão vs. ocupação, avançou para a definição de conhecimento profissional, entendendo-o como *o que é considerado relevante para/na ação profissional*. Uma parte do problema prende-se precisamente com a definição do que se entende ser o conhecimento necessário (Kelly, Luke e Green, 2008). E essa definição inscreve-se num desafio maior, como se afirma num relatório da OCDE: “The past was about delivered wisdom, the challenge now is to foster user-generated wisdom among teachers and school leaders in the front line” (Schleicher, 2012). Ou seja, o que se considera ser o conhecimento necessário para o desempenho dos professores tem variado historicamente. Alguns autores apontam para a pressão crescente que as alterações e mudanças operadas tanto no âmbito dos sistemas educativos, como, por exemplo, os processos de avaliação que comparam resultados escolares dos alunos, como externas ao campo da educação, como as inovações tecnológicas com que têm vindo a lidar. Outros assinalam uma relativa descentralização do conhecimento, seja na sua forma, nas fontes e nos seus modos de disseminação (Lantheaume, 2006, Roldão, 2007; Tronsmo, 2020; Jensen, Nerland e Tronsmo, 2022).

Outro contributo de Eraut (1994, 2000) prende-se com o entendimento do conhecimento profissional como uma combinatória proposicional de conhecimento(s) das disciplinas teóricas e

⁷⁴ Posteriormente, numa assumida “mudança de perspetiva” Shulman e Shulman (2004) avançaram para a discussão em torno dos processos de aprendizagem dos professores, nos processos formativos e nos contextos profissionais, acompanhando em grande medida, as discussões em torno da produção, aquisição e mobilização do conhecimento profissional.

conceitos e conhecimento(s) baseados em experiência, impressões e interpretações sobre o vivido. Eraut (1994, 2007) argumenta, precisamente, que a ação profissional (*professional work*) envolve e necessita da intuição e análise em situação, por isso, considera a reflexividade como uma marca fundamental. Ou seja, admite tanto o conhecimento formal como o prático, sugerindo que se trata de uma combinatória mediada pela reflexividade.

Outras propostas assentam na distinção conceptual entre conhecimento e saberes, tal como Caria (2005, 2014) enunciou. No conjunto dos autores que usam o conceito de saberes profissionais, é dada particular importância ao contexto profissional, pela possibilidade de os profissionais, nomeadamente em equipa, desenvolverem as suas competências em resposta às situações e problemas quotidianamente colocados em contexto profissional (Loureiro, 2005, 2009).

São várias as propostas que utilizam o conceito *saberes profissionais*, enfatizando assim o carácter plural e a especificidade dos mesmos. Um exemplo são os trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), que definem o conhecimento profissional dos professores como um conjunto, mais ou menos coerente, de saberes plurais: saberes de formação profissional saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Para estes autores, é no âmbito da prática profissional que estes desenvolvem os saberes específicos da profissão, fundados no trabalho quotidiano e no conhecimento do contexto. Estes saberes são validados e fundados na experiência profissional, incorporando-se sob a forma de *habitus* e *habilidades* profissionais, articulando simultaneamente uma diversidade de saberes (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991: 60).

Outro enfoque a sublinhar são os trabalhos que analisam o conhecimento, sobretudo, a partir da formação de professores, situando-o no quadro do desenvolvimento profissional (Day, 2001; Marcelo e Flores, 2016, 2017; Hermansen, 2020). Um exemplo é o trabalho de Smeby (2004: 4), que, referindo-se aos professores em formação, apontou para o uso do termo conhecimento relacionando-o com um conjunto alargado de aspetos que globalmente se prendem com a competência profissional. Na sua pesquisa em torno dos planos de estudo dos programas de formação de professores, identificou três aspetos centrais do conhecimento profissional: *specific knowledge*, *practical skills* e *reflexivity*.

Portanto, embora com diferentes focagens e diferentes conceptualizações, as questões que são centralmente tratadas têm um pano de fundo comum.

A partir de uma análise retrospectiva, Coelho e Diniz-Pereira concluíram que o debate ainda se mantém, afirmando que: “No caso da profissão docente, a definição dos saberes profissionais é um tema que está longe de ser consensual” (Coelho e Diniz-Pereira, 2017: 9).

Consideramos que no essencial as perspetivas e teses fundamentais ficaram identificadas. Para sistematizar as principais questões, para a presente pesquisa, tomamos os trabalhos de Roldão (2005, 2006, 2007, 2008) como referência. A autora coloca o problema de definição do conhecimento profissional relacionando-o com a dificuldade de clarificar a especificidade da profissão, sendo que o que distingue a ação profissional dos professores é a *ação de ensinar* (Roldão, 2007, 2008). Ora, essa

ação teve no processo histórico diversas aceções, referindo-se a autora à “missãoação” e ao “perceptorado”, como ilustrações.

A esta *multissignificação* do termo *ensinar*, junta-se outra dimensão do problema, já apontado anteriormente, a *miscigenação* dos elementos pessoais e profissionais, que se juntam no desempenho profissional (Roldão, 2008: 177). E, ainda, a anterioridade da prática docente à teorização sobre essa mesma ação, nas palavras da autora *praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado* (Roldão, 2008: 176).

Como vimos, para os grupos profissionais como os professores, a questão do conhecimento profissional tem vindo a ser discutida sobretudo no que se entende ser o problema da relação entre teoria e prática. Roldão (2008: 176) defende que não se trata de ler como oposição, recusando a ideia “aplicacionista”, defendendo que, “É justamente nesta interface teoria – prática que se jogam, julgamos, as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos professores. (...) [concluindo que] A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidade, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora – que se configura como «prático».” (Roldão, 2008: 176).

Sobre a natureza e complexidade do conhecimento, a autora apoia-se também na sistematização de Montero (2005) distinguindo as duas linhas, anteriormente apontadas: (i) a primeira, trazida por Shulman, relativa à *perspectiva analítica* do conhecimento docente (1987, 2004), distinguindo as componentes que o constituem (conhecimento do conteúdo ou disciplinar (subject knowledge matter), conhecimento pedagógico de conteúdo (pedagogical content matter) e conhecimento curricular (curricular knowledge); (ii) a segunda, na senda de Schön (1987), que dá centralidade à prática, entendida como fonte de uma ação profissional que é reflexiva (Roldão, 2007, 2008). Como vimos anteriormente, essa ação reflexiva é entendida como fonte de produção de saber.

Sobre a especificidade do conhecimento profissional, que se prende com a função de *ensinar*, uma ação de particular complexidade (Roldão, 2007), a autora aponta um *conjunto de geradores de especificidade*, caracterizando assim o conhecimento profissional dos professores. Por um lado, trata-se de uma ação de *natureza compósita*, “visto que se trata de uma integração transformativa e não justaposta de vários tipos de saber, que se traduzem em acções: *capacidade analítica*, na medida em que o saber do docente se concretiza no uso constante de dispositivos de análise e reorientação do seu agir; *natureza mobilizadora e interrogativa*, pois se trata de conhecimento orientado para sustentar a interrogação inteligente e produtiva da acção, através da mobilização e integração adequadas de vários elementos do conhecimento” (Roldão et al., 2009:144). Portanto, não sendo uma ação de aplicação, trata-se de uma ação de mobilização de um conjunto de conteúdos *para e na* ação de ensinar, entendida como: “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2014). Por outro lado, implica uma meta-

análise, “porque tal conhecimento, compósito e questionante, terá de se fundar numa atitude e competência meta-analítica consistentes.”, assim como a *comunicabilidade e circulação* “que são os garantes da regulação, do uso e da reconstrução de um saber susceptível de se sistematizar, acumular e inovar.” (Roldão et al., 2009:144).

Compreende-se que, para a autora, o processo de construção do conhecimento profissional se faz na justaposição entre teoria e prática, ou seja, não se finda na mobilização dos diversos conteúdos, implicando necessariamente a transformação, mas também o desenvolvimento de questionamento sustentado na meta-análise e no garante da sua acumulação, validação e inovação no âmbito do grupo profissional. Em síntese, nas palavras da autora: “É, pois, na interface da prática reflexiva efectiva e da competência teorizadora que se jogam os desafios relativos ao reforço do conhecimento profissional dos docentes, quer pela integração adequada das diversas componentes analisadas por Shulman, quer na competência reflexiva sustentada em, e geradora de saber, defendida por Schön, quer na dimensão investigativa e teorizadora (...)” (Roldão et al., 2009:147), na senda de Shulman. Ou seja, o professor como profissional intelectual, como refere Marcelo (2009), “um intelectual da ação”.

Tomando a análise de Montero (2005: 193), pode afirmar-se que o paradigma da racionalidade prática, ancorado na reflexividade, permitiu distinguir a ideia de *conhecimento prático* dos professores, resultando, segundo a autora, numa aceitação generalizada da *necessidade de os professores terem um conhecimento adequado do conteúdo do conhecimento*. Ou seja, pode afirmar-se que “passa-se do saber dos investigadores ou dos teóricos (todos eles externos ao mundo do ensino, mesmo que o tenham como objeto da sua análise) ao saber dos práticos competentes; dos modelos conceptuais e de investigação provenientes das ciências sociais à proposta de modelos surgidos do próprio campo do ensino; da utilização de conceitos importados à difícil busca de conceitos guias proporcionados pelo pensamento dos professores sobre a sua ação” (Montero, 2005: 170).

Ora, tal assunção faz-nos colocar algumas questões. Uma primeira, que se prende com o entendimento de *práticos competentes*, parece implicar o reconhecimento de diferenciações internas no seio do grupo profissional, considerando que são os que se encontram na situação de prática profissional, portanto, nos contextos escolares, a trabalhar junto dos alunos, mas sem que seja clarificado se se considera apenas a posição e função docente, em contexto escolar, ou outras possibilidades, que se estendem além do trabalho com os seus alunos e dos muros da escola. Como a própria autora explicita, emergem várias questões relativamente “à duração, distribuição, características que esse conhecimento deve ter para os diferentes tipos de professores implicados no sistema educativo” (Montero, 2005: 193).

Outra questão prende-se com o que se entende por competente, o professor cujos alunos têm bons resultados escolares? O professor reconhecido entre pares como tal, para além dos resultados escolares, por exemplo, pelo modo como didática e pedagogicamente planifica e dinamiza o processo de ensino-aprendizagem? O professor que se implica e promove projetos na escola? Participa e apresenta na escola e fora da escola os processos desenvolvidos no âmbito da sua ação? O que se envolve no acompanhamento dos “novos professores” ou “professores novos” na escola?

O primeiro conjunto questões desemboca na segunda linha de questionamento que se prende, precisamente, com os referidos *modelos surgidos do próprio campo do ensino e a utilização de conceitos importados à difícil busca de conceitos guias*. Em que medida esses modelos erigidos a partir do próprio campo de ensino são fixados enquanto tal e, ainda, como são partilhados no âmbito do grupo profissional. Ou seja, retoma-se a preocupação de Shulman, em que medida se incorporam esses modelos num conhecimento comum do grupo, a que acresce a questão, por que mecanismos? Por fim, a ideia de *importação de conceitos*, que coloca as questões a que anteriormente aludimos.

Retomando Estrela (2014), a propósito dos conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade dos professores, são manifestas as questões epistemológicas que se colocam no âmbito dos posicionamentos dos investigadores que sobre os professores desenvolvem as suas teorizações e pesquisas⁷⁵. Partindo da análise desta autora, assinalamos os problemas que essas importações parecem ter vindo a colocar: (i) dificuldades de tradução dos conceitos causando alguma confusão terminológica e conceptual, por vezes, parecendo que se trata de diferentes conceitos; (ii) dificuldades causadas pela anacronia e parcelaridade que a transição entre correntes teóricas e áreas disciplinares, por vezes parecem encerrar. Também Evans (2008) discutiu o problema, apontando para as múltiplas renovações e redefinições propostas ao longo de anos, que resultaram na perda da especificidade essencialista de cada um dos conceitos. Flores (2015, 2016) analisou os discursos do profissionalismo docente, considerando as diversas concepções, características e dimensões. A autora, encontrou, também, uma multiplicidade de aceções, concluindo que a análise do profissionalismo docente, atualmente, implica considerar múltiplos discursos.

Gorzoni e Davis (2017), com vista à compreensão do conceito de profissionalidade docente, analisaram publicações de 2006 a 2014 sobre o conceito, tendo concluído sobre a multidimensionalidade que este assume, por se encontrar relacionado com o conhecimento profissional específico, mas também com o modo de ser e agir profissional de cada professor, a par da identidade profissional, das competências, etc. (Gorzoni e Davis, 2017).

Em síntese, para a análise do conhecimento profissional dos professores, fixamos não só os aspetos que se prendem com a sua natureza relacionada com a especificidade da ação docente, como os que dizem respeito aos processos de construção, mobilização e disseminação, assim como as fontes, contextos e protagonistas envolvidos na produção e nos usos desse conhecimento. Por isso, é necessário que analiticamente se considere o enquadramento desses processos num mais amplo, o da profissionalização dos professores.

⁷⁵ No caso dos estudos sobre professores, Estrela (2014) defende, num artigo de discussão epistemológica sobre a definição e uso destes conceitos na investigação em educação sobre e com os professores, partindo do seu “ângulo” (para tomar a expressão da autora), que “Há muitos anos que vimos adoptando o conceito de profissionalismo como o ideal colectivo de serviço que integra a profissionalidade e lhe confere sentido, sem o qual a profissionalidade fica ameaçada de um simples tecnicismo ou de uma grande subjetividade. Os conceitos estão, pois, reciprocamente implicados. Havendo várias definições de profissionalismo, parece-me que a retórica de defesa da profissão só tem sentido quando comporta um ideal de serviço que tem como principal alvo os alunos, famílias e comunidade, e assegura a sua qualidade.” (Estrela, 2014: 9).

Para sintetizar e preparar a transição para os capítulos seguintes, apontamos um conjunto de autores que situam o problema do conhecimento profissional dos professores no âmbito do processo de profissionalização, enfatizando a necessidade de o enfoque das análises incidir sobre os professores (e o seu conhecimento profissional), dada a sua centralidade e relevância nos sistemas educativos - os professores como gestores do currículo escolar (Roldão, 2018). Deste modo, aproximamo-nos do que Mazo (2019) entende por *reprofissionalizar a profissão docente*, ao apontar o facto de os professores, apesar de serem peça fundamental dos sistemas educativos e de terem significativa influência nas aprendizagens dos alunos, são pouco chamados para a decisão. Ou seja, como Roldão (2005, 2006, 2007) assinalou, não são eles os decisores e/ou negociadores na definição do *corpus* de conhecimento a ensinar, nem os construtores desses mesmos saberes (Roldão, 2007), por isso, entre outras razões, se entende o conhecimento profissional como o “elo mais fraco” (Roldão, 2005).

Também Nóvoa (1995), na sua análise sobre o processo de profissionalização dos professores, identificou as dimensões mais vulneráveis do grupo profissional, apontando para, entre outras, a exterioridade do grupo face à produção e regulação da produção do conhecimento profissional dos professores, depositadas em entidades e grupos externos. Portanto, uma certa *exterioridade* deste grupo profissional face ao seu conhecimento decorre do facto de parte dos seus saberes profissionais serem produzidos por outros. Se se considerarem os saberes de formação profissional, são identificados como protagonistas os do campo formativo, ou seja, pertencentes às instituições de formação inicial e contínua de professores, assim como os do campo científico, os investigadores. Se, por outro lado, se considerarem os saberes pedagógicos, os protagonistas voltam a ser outros que não apenas os professores, sobretudo quando a pedagogia se confunde com as ciências da educação (Meirieu, 1995). O mesmo se passa com os conhecimentos disciplinares, que integram os saberes conteudinais do currículo e que provêm essencialmente dos grupos sociais tradicionalmente produtores do conhecimento conteudinal/científico - a universidade (Tanguy, 1983; Tardif e Zourhlal, 2005).

Os saberes surgem junto dos professores como construídos, definidos e determinados por outros (Tardif e Zourhlal, 2005; Lüdke e Cruz, 2005 Lunenberg, et al. 2007). Esta ideia reforça a pertinência da pesquisa em torno da relação que os professores estabelecem com o conhecimento profissional (Charlot, 1997), indo, assim, ao encontro do que Alarcão referiu como a importância da *interacção com as fontes de saber* (1996: 93), analisadas por Bernardes (2005). Em publicações mais recentes, Enguita (2019) e Lopes (2022) apresentam sistematizações analíticas das etapas do processo de profissionalização dos professores, em Espanha e Portugal, respetivamente. Nas duas análises, é comum a referência à vulnerabilidade do grupo profissional dos professores, relativamente a várias dimensões, emergindo a relação com o conhecimento profissional, no sentido dessa exterioridade, lida como menor autonomia e capacidade de decisão, como um dos elementos que ilustra a atual condição socioprofissional dos professores, nos dois países.

Outros autores, destacando-se Flores (2016, 2017, 2021), cujo enfoque se centra na formação e desenvolvimento profissional dos professores, apontam para a necessidade de um investimento claro

nas condições e nos dispositivos que garantam a construção e transferência do conhecimento profissional, no âmbito das etapas da formação inicial, incluindo a iniciação e, posteriormente, na etapa da indução. Zeichner (2019) também sublinhou esta necessidade de não ser desperdiçado e subaproveitado o conhecimento específico dos professores, por considerar que tal compromete a construção de sistemas educativos efetivamente de qualidade, indo ao encontro de outros (Lüdke e Cruz, 2005 Lunenberg, et al. 2007).

Na sequência da discussão desenvolvida neste capítulo, consideramos que é essencial desenvolver pesquisa em torno do conhecimento profissional dos professores, enquadrada no processo de profissionalização do grupo profissional e realizada a partir da lente teórico-metodológica que perspetiva os professores enquanto grupo profissional. Consideramos ainda que ficou, no capítulo que encerramos, argumentada a relevância de analisar os processos do conhecimento profissional específico dos professores, como necessariamente relacionado com as práticas profissionais (Figueiredo, 2022), nos contextos em que profissionalmente se movem. Importa, de novo, sublinhar que se parte da lente, i.e., aquela a que nos referimos inicialmente, que permite investigar os professores enquanto grupo profissional.

CAPÍTULO 2 - Profissionalização do grupo profissional dos professores em Portugal

Para a análise apresentada neste capítulo é central o conceito de profissionalização, constituindo-se como o pano de fundo. A definição do conceito avançada por Wilensky, mantém-se como referência na sociologia das profissões, pela discussão e contrapropostas de outros autores (Rodrigues, 1997, 2012). A mais relevante para o nosso enquadramento prende-se com a leitura crítica de Abbott (1991), que, partindo de um exercício semelhante, isto é, da análise do processo de várias profissões, concluiu que os percursos são distintos, têm ritmos, sentidos e sequencialidades muito diversas, abandonando, por isso, a ideia de um *continuum* entre ocupação e profissão ou entre a profissionalização e a desprofissionalização. Abbott (1988), como vimos, é incontornável para a análise das profissões/grupos profissionais e respetivos processos de profissionalização. O enfoque teórico-analítico defendido por este autor, serve-nos de guia para a análise que se apresenta neste capítulo, mais concretamente, os cinco princípios orientadores para o desenvolvimento da pesquisa em torno das profissões Abbott (1988). Analiticamente, esta opção inscreve a presente investigação na *Transformative mixed methods*, por fazermos efetivamente recurso a uma *lente teórica*, apresentada no capítulo anterior que enquadra e orienta a análise empírica sobre os professores como grupo profissional (Creswel, 2009), cuja operacionalização assenta na mobilização dos cinco princípios de Abbott (1988).

Um primeiro, diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas que tomem centralmente a atividade profissional efetivamente desenvolvida pelos profissionais, considerando a natureza do trabalho e das condições em que o realizam. Ora, no presente capítulo, procurámos reunir a informação que permite traçar, em grande medida, as condições estruturais da profissão docente, nomeadamente, as modalidades e vias de formação, as exigências de acesso e de desenvolvimento profissional (carreiras profissionais) e as instâncias de regulação da prática profissional (supervisão e avaliação). A par dessas condições, procurámos cruzar a informação relativa à composição socioprofissional do grupo, considerando as características sociodemográficas, níveis de qualificação e modalidades de associativismo profissional (associações de professores e sindicatos). Um segundo princípio prende-se com a assunção de disputas como mecanismo de desenvolvimento profissional, no caso do presente estudo, a análise desenvolveu-se em torno da ação de reivindicação do grupo profissional, no quadro de lutas destes profissionais por melhores condições laborais e poder de decisão, sobretudo na relação que estabelecem com o Estado.

Um terceiro princípio, que sustenta que o conhecimento (abstrato) constitui o principal recurso dos grupos profissionais, que, neste capítulo, orientou a análise que tomou as qualificações dos professores, assim como da regulação das condições e mecanismos de supervisão e avaliação de desempenho profissional. A par do domínio e controlo desse conhecimento abstrato, outro princípio, diz respeito ao poder de decisão sobre as condições de desempenho das funções profissionais, que permite aos grupos profissionais afirmem-se contra os demais, nas disputas e competição pela manutenção da exclusividade da ação profissional. Por fim, o quinto princípio, sobre a direção e modos de crescimento dos grupos no âmbito dos processos de desenvolvimento profissional considerados como multidirecionais, dependendo tanto de fatores internos ao grupo, como externos.

No final do capítulo, com a análise desenvolvida em torno do (re)posicionamento dos professores nas classificações das profissões traça-se o retrato da presente etapa do processo de profissionalização do grupo profissional, identificando as linhas que distinguem e estabelecem fronteiras de distinções externas e diferenciação e uniformização internas.

O processo de profissionalização diz sobretudo respeito aos percursos vividos pelos grupos profissionais, com avanços e recuos, acelerações e abrandamentos, tensões e conflitualidades, que resultam, por vezes, numa alteração de itinerários anteriormente desejados pelos próprios ou esperados pelos outros (Abbott, 1991; Ingersoll e Perda, 2008)⁷⁶. Nestes “outros” incluem-se o Estado, na figura de legislador, regulador, empregador e avaliador, e os destinatários da ação docente, os clientes (alunos, famílias e comunidades), assim como os outros protagonistas relacionados com as várias esferas da profissão (instituições formadoras e certificadoras, especialistas, associações e sindicatos de professores, instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, responsáveis pela avaliação dos sistemas educativos, em parte lida nos resultados da ação docente, publicitada na comunicação social e noutras esferas de discussão pública).

Esta perspetiva dinâmica da profissionalização como processo deu fôlego ao desenvolvimento de pesquisas sobre diversos grupos profissionais, que procuraram enquadrar historicamente a evolução desses processos (Rodrigues, 2012: 90). No caso dos professores em Portugal, assinala-se como trabalho pioneiro o de Nóvoa (1987a, 1995a), que mais recentemente afirmava que “Há 30 anos, em 1987, foi publicada a minha primeira tese de doutoramento, sobre a história da profissão docente, com o título *O tempo dos professores*. Recorri ao conceito de profissionalização, na época inusual nas línguas românicas, não para estabelecer uma lista de atributos, mas para estudar o processo histórico de constituição da profissão docente.” (Nóvoa, 2017: 1108). Nóvoa (1995), na sua análise sobre o processo de profissionalização dos professores, desenvolveu uma abordagem teórico-analítica que se aproxima da proposta de Abbott (1991), tendo concluído que não se pode afirmar que haja um percurso linear num sentido ou noutro. Pelo contrário, no processo de profissionalização dos professores, em Portugal há movimentos de sentido opostos com avanços e recuos muito marcantes (Nóvoa 1987a, 1991, 1995a; Roldão, 2007, 2009; Lopes, 2022).

Analiticamente, a análise em torno da informação estatística inspirou-se na proposta e procedimentos desenvolvidos por Ingersoll e Perda (2008)⁷⁷, que se revelou adequada (Campos, 2014, 2016a). O presente capítulo organizou-se em torno do conjunto de indicadores e referenciais relativo à

⁷⁶ “Professionalization has long been a source of both hope and frustration for teachers. Since early in the 20th century, educators have repeatedly sought to promote the view that elementary and secondary teaching as a highly complex kind of work, requiring specialized knowledge” (Ingersoll e Perda, 2008: 106).

⁷⁷ Estes autores definiram um conjunto de indicadores que usaram na análise desenvolvida sobre o processo de profissionalização dos professores: credenciais e licença exigida para exercício da profissão; indução e programas de entrada na profissão; apoio e suporte desenvolvimento profissional – oportunidades de participação; especialização; autoridade/decisão; nível de compensação; prestígio da ocupação. Por aproximação, para a nossa análise, revelou-se pertinente considerar indicadores deste tipo, que suportam a análise das etapas relativas ao processo de profissionalização dos professores portugueses.

regulamentação das condições de formação, acesso e desenvolvimento profissional da profissão, a par de outros elementos, como o associativismo profissional, procurando identificar assim as principais linhas que “escrevem” o processo de profissionalização dos professores em Portugal.

Os dados recolhidos são provenientes, sobretudo, de fontes nacionais e, complementarmente, de fontes internacionais, por forma a garantir a identificação de similitudes e distâncias face aos sistemas educativos de outros países, assim como de tendências que se verificam a uma escala mais alargada. Podem considerar-se como fontes centrais as estatísticas produzidas e publicadas pelo Ministério da Educação, com destaque para o relatório coordenado por Braga da Cruz, publicado em 1988⁷⁸, em resposta a uma encomenda do então Ministro da Educação Roberto Carneiro⁷⁹. Este relatório reveste-se de particular relevância para a presente análise, por reunir informação estatística relativa aos professores publicada em Portugal, desde a década de 60 do século XX, até à data da sua publicação. Este documento inclui os resultados de um inquérito por questionário que considerou indicadores estatísticos até então nunca analisados de forma extensiva.

Consultaram-se ainda outras estatísticas da educação produzidas pelo Ministério da Educação, distinguindo-se as seguintes publicações de síntese e sistematização de informação relativa a períodos longos, tais como: ME (2009) *50 Anos de Estatística da Educação* (vol. III), que disponibilizou as séries estatísticas, desde a década de 60 até 2009. A escolha deste documento resultou, sobretudo, da sistematicidade e especificidade de tratamento de alguns indicadores. Para os anos letivos mais recentes (2020, 2021, 2022), consideraram-se os dados disponibilizados na série *Perfil Docente*, organizados pela DGEEC e ainda a análise prospetiva, publicada em 2021, *Estudo de diagnóstico das necessidades docentes de 2021 a 2030*.

Outras fontes nacionais consideradas foram os relatórios e estudos publicados pelo CNE, concretamente, *Formação inicial de professores* (2015), *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão* (2016), *Regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário* (2019) e *Estado da Educação* (2020, 2021 e 2022).

Das fontes internacionais consideraram-se da OCDE os relatórios *Education at a Glance* (2022) e TALIS (2018) e a nível europeu os relatórios Eurydice, *A carreira docente na Europa* (2018), *Salários e subsídios dos professores e dirigentes escolares na Europa* (2019), *Professores na Europa. Carreira, desenvolvimento e bem-estar* (2021). Complementarmente, consultaram-se, ainda, relatórios e estudos de outras entidades e autores de referência, assinalados nas subsecções de análise respetivas.

⁷⁸ Braga da Cruz (1988). A situação do professor em Portugal *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), 1187-1293.

⁷⁹ Despacho 114/ME/88, Ministro da Educação Roberto Carneiro, determinando a criação de uma comissão para proceder ao estudo da situação do professor do ensino não-superior em Portugal. Foram elementos desta comissão: Manuel Braga da Cruz, Alberto Romão Dias, João Formosinho Sanches, Joaquim Bairrão Ruivo, José Carlos Seabra Pereira, José Joaquim Cordeiro Tavares. Produziram relatórios complementares: Pedro Telhado Pereira, Maria do Carmo Seabra, Nelson Matias, Paulo Pedroso, Fátima Vila de Freitas e José Manuel Resende.

Nos subcapítulos seguintes, apresenta-se a reunião de dados que, analiticamente combinados, pretendem esboçar o processo de profissionalização do grupo profissional dos professores em Portugal⁸⁰, considerando (sempre que possível) as fontes relativas às entidades com responsabilidade de recolha, tratamento e divulgação da informação relativa ao sistema educativo português, no formato de séries estatísticas, estudos ou relatórios (temáticos) anteriormente indicados. A análise que se apresenta nas secções seguintes do presente capítulo, resulta do culminar de um processo de pesquisa que se foi desenvolvendo num tempo longo e que contou com a apresentação e discussão em fóruns científico-académicos, nas suas versões anteriores. Por isso, a análise relacionada com a profissionalização dos professores em Portugal apresenta-se na continuidade desse processo, retomando, portanto, parcialmente as versões anteriores. Em particular, a primeira que se prende com a exploração inicial em torno do problema do conhecimento profissional dos professores (em publicação conjunta com outras investigadoras), em que se apresentou a experiência e resultados preliminares dos procedimentos e indicadores considerados (Roldão, Figueiredo, Campos e Luís, 2009). Posteriormente, foram apresentados e discutidos os resultados da análise dos indicadores relativos à feminização, envelhecimento do grupo profissional e níveis de qualificação académica dos professores qualificação e credenciação profissional, associativismo profissional (Campos, 2014) e, ainda, (re)posicionamento do grupo dos professores nas classificações de profissões (Campos, 2014, 2016a).

2.1. Professores no sistema educativo

Portugal inscreve-se no cenário das sociedades contemporâneas que, nos últimos anos, se têm pautado por uma crescente centralidade do conhecimento. Desde a viragem do século, vários autores assinalaram como resultado desses processos, a intensificação da pressão sobre os sistemas educativos (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004; Costa, Machado e Almeida, 2007; Ávila, 2007), como já demos conta anteriormente (Campos, 2014, 2016a). As elevadas expectativas relacionadas com o desenvolvimento dos sistemas educativos trouxeram para o âmago do debate os professores⁸¹. Se por um lado, esta pressão tem convergido para o reconhecimento da relevância da docência, logo, dos professores, por outro, tem vindo a traduzir-se na ampliação da exigência relativamente ao seu desempenho profissional (Lanthaume, 2006; Afonso, 2009a, 2009b; Schleicher, 2012; Nóvoa, 2017, 2019a, 2019b, 2022; Flores, 2016; Lopes, 2022; Martins, 2012, 2022; Campos, 2014, 2016a, 2022). Acresce ainda à pressão sobre o

⁸⁰ Na presente pesquisa, embora tenha havido a tentativa de analiticamente situar o processo de profissionalização do grupo profissional dos professores, procurando indiretamente contribuir para o aprofundamento da compreensão desse processo na sua articulação com outros como a democratização e massificação do sistema educativo português e, em escala mais alargada, com as principais tendências políticas e ideológicas das diferentes etapas desse processo, não se almejou responder ao desafio lançado por Rodrigues (2012), no sentido de serem ultrapassadas as análises que se dedicam aos grupos profissionais específicos, mas antes *relacionar os processos de profissionalização a nível macro procurando melhor* compreender a sua importância para os processos de modernização das sociedades contemporâneas.

⁸¹ À semelhança dos professores, os desafios colocados no cenário da sociedade de conhecimento estendem-se a outros grupos profissionais. Sugere-se a leitura da coletânea de textos editados por Carvalho, Santiago e Caria (2012), em que se dá conta do fenómeno na sociedade portuguesa.

desempenho profissional, a ampliação da aferição e comparação internacional regular e sistemática dos resultados escolares (Schleicher, 2012; Martins, 2012; Afonso, 2009a, 2009b; Flores, 2016; Lopes, 2022). Portanto, pode considerar-se então que a relevância da função docente nos processos de escolarização das sociedades revestiu-se de atualidade, contando com ampla discussão à escala (inter)nacional, sobretudo voltada para o reconhecimento da importância dos professores para a melhoria dos sistemas educativos (Eurydice, 2018; OCDE, 2019, 2020; FJN, 2023); discussão pública essa muito participada, também nos órgãos de comunicação social (Campos, 2022), como sublinhámos na introdução. Desde a última década do século passado, a produção de informação e análise sobre a educação e os sistemas educativos por entidades internacionais e nacionais, tem procurado garantir a regularidade da recolha, assim como o acesso alargado à mesma. São vários os relatórios e estudos publicados quer por entidades públicas quer, mais recentemente, por entidades privadas, que permitem conhecer os professores no mundo e em Portugal (OCDE, 2022; CNE, 2022). Assinala-se ainda o (recente) crescimento do interesse pelos professores na área da economia (da educação), que tem vindo desenvolver estudos integrando indicadores económicos como o “valor acrescentado do professor” (FJN, 2022), medindo o impacto nas aprendizagens dos alunos (EDULOG/FBA, 2021) ou desenvolvendo estudos projetivos sobre a necessidade destes profissionais no sistema educativo português nos próximos anos (DGEEC, 2021).

2.1.1 Evolução do número e distribuição dos professores no sistema educativo

O processo de profissionalização dos professores inscreve-se no projeto de escolarização das sociedades europeias e a expansão dos respetivos sistemas de ensino, comumente tutelados pelo Estado. Desde meados do século XVIII, como explica Nóvoa, “Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor *educação*: ao fazê-lo criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional.” (Nóvoa, 1995a: 18). No caso do sistema educativo português, é evidente a relevância do grupo profissional dos professores para a sua edificação, tanto nas fases iniciais, como nas mais recentes. Apesar do esforço da construção de um sistema educativo alicerce do processo de democratização, *à universalização do acesso não correspondeu o sucesso* (Sebastião, 1998), permanecendo no século XXI resultados escolares ainda por alcançar (Martins, 2012, Albuquerque et al, 2022). A distância entre acesso e sucesso, a par da não resolução de problemas de (in)sucesso escolar desigualmente distribuído (no território, classes sociais e grupos étnicos e minorias), resultou numa (certa) desilusão com a instituição escolar, na passagem de uma escola que se entendia como a *escola das certezas*, para uma escola mais plural e aberta, mas de *incertezas* (Alves e Canário, 2004). Ainda assim, nas análises sobre o processo de evolução do sistema educativo português, são identificados avanços e conquistas assinaláveis, a par dos efeitos das (ainda profundas) desigualdades sociais transformadas em desigualdades escolares (Martins et al., 2014, 2016; Sebastião, 2009; Martins, 2012, 2022; Albuquerque et al, 2022). Os efeitos de uma democratização tardia reforçaram a exigência e

contribuíram para um conjunto de *dilemas da escolaridade* (Sebastião, 1998), sobretudo no que diz respeito aos efeitos relacionados com a massificação do ensino e do público escolar (Sebastião, 1998, 2009; Justino, 2014). Concretamente, no quadro do processo de democratização da sociedade portuguesa, a (aceleração da) universalização do sistema educativo, tardiamente iniciada, implicou o recrutamento massivo de professores, por forma a responder ao crescimento do número de alunos, em consequência das sucessivas ações de regulamentação no sentido do alargamento da obrigatoriedade de frequência escolar (Abreu e Roldão, 1989), a par de outros *instrumentos de realização da escolaridade básica*, como a gratuidade e apoio social, familiar e individual e apoio institucional (Pires, 1989).

A análise da evolução do número de professores em Portugal é reveladora desse crescimento acelerado do sistema no século passado⁸². No relatório coordenado por Braga da Cruz (1988), é usada a expressão “verdadeira explosão quantitativa”, referindo-se aos efeitos da Reforma Veiga Simão, numa alusão à rápida e alargada difusão da escolaridade nos anos 70 e na década seguinte. O projeto de democratização da sociedade portuguesa implicou a universalização do acesso à educação e consequente massificação do público discente, traduzindo-se por isso num alargamento, sem precedentes, do recrutamento de docentes em Portugal, por forma a que as finalidades políticas do Portugal democrático se cumprissem⁸³. O aumento do número de professores ilustra o processo de democratização (do sistema educativo) português, espelhando uma das mais significativas alterações na sociedade portuguesa, sobretudo no último quartel do século XX (Machado e Costa, 1998; Sebastião 1998, 2009; Martins, 2022).

⁸²Para a compreensão da evolução do sistema educativo português, sobretudo o alargamento do Ensino Básico, destacam-se alguns dos estudos que, nas suas análises consideram os professores: Grácio (1973), Bivar (1975), Benavente (1976), Mónica (1978), Sampaio (1980), Benavente e Correia (1981), Grácio (1981), Costa e Machado (1987), Cortesão (1988), Abreu e Roldão (1989), Pires (1989), Ambrósio (1991), Benavente (1991), Benavente, Costa, Machado e Neves (1987), Cavaco (1990, 1993), (Azevedo (1994), Benavente et al. (1994), Teodoro (1994), Gonçalves (1995), Grilo (1996), Pires (1996), Afonso (1998), Formosinho (1998), Sebastião (1998), Carneiro e Pedro (2000), Roldão (2002).

⁸³A evolução da taxa de analfabetismo em Portugal (Sebastião e Correia, 2007; Sebastião, 2009: 133) conjugada com as taxas de escolarização e pré-escolarização da população portuguesa (Sebastião e Correia, 2007; Sebastião, 2009) é ilustrativa da necessidade desse esforço e dos efeitos das decisões tomadas. Mais recentemente, no relatório Estado da Nação em 2023 (FJN, 2023), é sistematizada a informação das estatísticas oficiais (DGEEC), no que se refere à evolução da escolaridade em Portugal, e destacam a diminuição da taxa de abandono escolar precoce de 23% em 2011 para 6% em 2022; a par do aumento das taxas de conclusão do secundário de 50% em 2011, para 83% em 2022.

Quadro 2.1- Docentes em exercício no sistema (1960-2020)

Ano letivo	Total de professores	Varição
1960/61	36 699	--
1970/71	54 525	17 826
1980/81	113 555	59 030
1990/91	146 149	32 594
2000/01	176 707	30 558
2010/11	174953	-1 754
2019/20	147061	-27 892

Fonte: ME (2009) 50 Anos de Estatística da Educação, vol. III; DGEEC (2021)

O crescimento do número de docentes deveu-se essencialmente aos níveis de ensino⁸⁴ que conheceram uma maior expansão, sobretudo a partir de meados anos 60 e década de 70 do século XX, o preparatório e o secundário (usando a terminologia da época). O crescimento manteve-se até ao início do século XXI, verificando-se a partir da primeira década sinais de recuo. Como é referido no relatório do CNE, publicado em 2021 “O número de docentes da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e das escolas profissionais continua, em 2019/2020, abaixo do registado em 2010/2011. Apesar disso, os dois últimos anos letivos revelam um ligeiro aumento, relativamente a 2017/2018, na educação pré-escolar, no 3.º CEB e ensino secundário e nas escolas profissionais” (CNE, 2021: 102).

Quadro 2.2 - Docentes em exercício no sistema, por nível de educação/ensino (1960-2020)

	Educação Pré-Escolar	1.ºCEB	2.ºCEB	3.ºCEB e Secundário
1960/61	226	26 087	x	x
1970/71	692	29 554	x	x
1980/81	5 047	43 759	26 411	38 338
1990/91	9 357	41 023	31 235	64 534
2000/01	16 007	39 243	35 250	86 207
2010/11	18284	33044	34086	89539
2019/20	16611	30043	23518	76889

Fonte: adaptado Estatísticas da Educação: ME (2009) 50 Anos de Estatística da Educação, vol. III; DGEEC (2021)

A análise dos *lugares de docentes* revela uma elevada preponderância do então designado *ensino primário*, face aos restantes níveis de ensino, que no início dos anos 60 reunia cerca de 70% dos professores, já os ensinos preparatório e secundário não excediam os 28%. A tendência acentuou-se no período revolucionário, invertendo-se a distribuição a partir de meados dos anos 80, com o ensino primário a recuar para os 31% no final da década (Braga da Cruz, 1988, p. 1192). Como se pode ler no

⁸⁴ Os dados disponíveis não permitem uma análise que distinga os diferentes níveis do ensino básico uma vez que nas estatísticas do Ministério da Educação os professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e os do Ensino Secundário são considerados conjuntamente.

quadro seguinte, a distância entre níveis de ensino atenua-se a partir da metade dos anos 70, embora o ensino primário tenha mantido o maior número de docentes. Se até ao início da década de 80, o ensino primário mantinha a primeira posição, em meados dessa década deixa de ser o ciclo que tem a maioria dos docentes.

Quadro 2.3 - Docentes em exercício em Portugal, por nível de ensino (1960-2000) (%)

Ano letivo	1.º CEB	2.ºCEB	3.ºCEB e Secundário
1960/61	71,1		28,3
1970/71	54,2		44,5
1980/81	38,5	23,3	33,8
1990/91	28,1	21,4	44,2
2000/01	22,2	19,9	48,8

Fonte: adaptado ME (2009) 50 Anos de Estatística da Educação, vol. III

Os níveis de ensino seguintes apresentam uma evolução inversa, representando conjuntamente, nos últimos anos, cerca de metade dos docentes do ensino não superior em Portugal. Segundo as estatísticas da educação (DGEEC, 2021), o 3.º CEB e Secundário tinham no ano 2019/20 a maior fatia de docentes em funções, logo seguido do 1.º CEB. Entre 2005/06 e 2011/12 o 2.º CEB ocupou a segunda posição, encontrando-se atualmente na terceira posição.

Analiticamente, para a compreensão das condições da ação profissional efetivamente realizada, há ainda a considerar a variação do número médio de alunos por docente. Entre 2005/06 e 2015/16 verificou-se um aumento, com ligeira quebra em 2019/20. Apesar de globalmente se verificar a mesma tendência para todos os níveis de ensino, há diferenças, como se pode ler no quadro seguinte. Os níveis de iniciação têm sempre o valor mais elevado, mas com variação menos acentuada nos últimos anos (cf. DGEEC, 2021).

Quadro 2.4 - Número médio de alunos por docente, por nível de ensino (2005 a 2020)

Nível de Ensino	2005/06	2010/11	2015/16	2019/20
Pré-Escolar	14,4	15,1	16,2	15,1
1.º CEB	12,6	14	14,1	12,8
2.º CEB	7,4	7,7	9,5	9
3.º CEB e Ensino secundário	7,9	7,7	8,8	8,2

Fonte: adaptado (DGEEC 2021: 53)

A análise da evolução do número de professores por setor do ensino é reveladora de um crescimento que assentou num *acelerado processo de estatização* (Braga da Cruz, 1988: 1199). O processo foi centralmente concebido e conduzido, erigindo-se um sistema de ensino fortemente centralizado (Barreto, 1995). O aumento percentual do *sector oficial* do sistema de ensino português (usando a

terminologia da época), até meados da década de 80, ilustra bem o *processo de estatização* do sistema de ensino em Portugal (Pedroso, 1990).

Quadro 2.5 - Lugares docentes em Portugal por sector (valores absolutos)

	1964/65	1974/75	1979/80	1984/85	1986/87
Ensino Oficial	37 597	78 830	107 650	127 096	135 899
Ensino Particular	8 215	10 755	11 139	12 418	15 699
Total	45 812	89 585	118 789	139 514	151 588

Fonte: Estatísticas da Educação, ME, adaptado de Braga da Cruz, 1988

O ensino público desde os meados dos anos 60 até aos 80 aumentou, atingindo cerca de 90% em meados da década de 70. O setor privado também cresceu percentualmente até à mesma década, mas sofreu uma quebra expressiva a coincidir com o período revolucionário, mantendo a tendência de descida, menos acentuada, até meados da década seguinte.

Quadro 2.6 - Lugares de docentes em Portugal por setor (%) (1964/65-1984/65)

	1964/65	1974/75	1979/80	1984/85
Ensino Oficial	82,1	88,0	90,6	91,1
Ensino Particular	17,9	12,0	9,4	8,9

Fonte: Estatísticas da Educação, ME, adaptado de Braga da Cruz, 1988

O crescimento do setor público deveu-se sobretudo ao aumento de professores e alunos nos 2.º e 3.º CEB e ensino secundário. Já o 1.º CEB apresenta uma evolução distinta. Nos finais dos anos 60 e início dos 70, este ciclo teve uma pequena quebra no número de docentes, com relativa recuperação no período revolucionário. A partir dos anos 90, desacelerou o crescimento do número de professores, estabilizando-se no início do século XXI, na casa dos 90% a exercer funções em escolas públicas.

Quadro 2.7 - Docentes em exercício em Portugal, por setor e nível de ensino (2000-2008) (%)

Ano letivo	1.º CEB		2.º, 3.º CEB e Secundário	
	Público	Privado	Público	Privado
2000/01	92,5	7,5	91,1	8,9
2005/06	92,5	7,5	91,0	9,0
2006/07	91,4	8,6	90,8	9,2
2007/08	91,1	8,9	90,6	9,4

Fonte: adaptado ME (2009) 50 Anos de Estatística da Educação, vol. III

O processo de estatização do sistema de ensino português traduz-se numa forte monopolização do mercado de trabalho deste grupo profissional. No relatório de 1986, é sublinhado o efeito das orientações definidas no âmbito do quadro político-ideológico que esteve na génese do projeto de democratização da escola em Portugal. E ainda que tal projeto passou pela expansão do setor público, enquadrado numa “estrutura política centralizada e estadualista, tradicionalmente pouco aberta em matéria de educação ao

fomento da iniciativa privada” (Braga da Cruz, 1988: 1199). No mesmo relatório, é defendido que, na década de 70, o setor privado foi explicitamente desapoiado: “a iniciativa privada, desapoiada como estava, e desafiada pela própria concorrência desigual do estado” (Braga da Cruz, 1988: 1199).

Quadro 2.8 - Docentes em exercício em Portugal, por sector e nível de ensino (1960-1996) (%)

Ano letivo	1.º CEB		2.º, 3.ºCEB e Secundário	
	Público	Privado	Público	Privado
1960/61	93,3	6,7	62,2	37,8
1965/66	92,9	7,1	66,5	33,5
1970/71	92,9	7,1	66,2	33,8
1975/76	94,5	5,5	90,1	9,9
1980/81	94,4	5,6	90,0	10,0
1985/86	93,2	6,8	87,9	12,1
1990/91	94,1	5,9	89,0	11,0
1995/96	92,9	7,1	92,1	7,9

Fonte: adaptado ME (2009) 50 Anos de Estatística da Educação, vol. III

Nas primeiras décadas do século XXI, a tendência de distribuição dos docentes por sector de ensino manteve-se. Em 2019/2020, a grande maioria dos docentes exercia funções em estabelecimentos públicos. Apenas para a Educação Pré-Escolar existe um maior equilíbrio entre o número de educadores que trabalham em estabelecimentos públicos (57,4%) e privados (42,6%) (CNE, 2021: 102). A docência no ensino público e privado em Portugal evidencia outras discrepâncias, para além da assimetria da distribuição dos docentes. As escolas públicas apresentam para todos os anos, entre 2005 e 2020, um número médio de aluno por docente, em todos níveis de ensino, mais baixo.

Quadro 2.9 - Número médio de alunos por docente, por nível de ensino e natureza do estabelecimento, Portugal (2005 a 2020)

Nível de Ensino		2005/06	2010/11	2015/16	2019/20
Pré-Escolar	Público	13	13,9	15,4	14
	Privado	16,4	16,6	17,3	16,7
1.º CEB	Público	12,2	13,8	13,8	12,5
	Privado	17,6	15,8	16,4	15,2
2.º CEB	Público	7,1	7,4	9,2	8,9
	Privado	9,8	10,7	11,3	10
3.º CEB e Ensino secundário	Público	7,7	7,6	8,6	8,1
	Privado	9,4	10,4	10,9	10,2

Fonte: adaptado (DGEEC 2021: 53)

A monopolização do mercado de trabalho, com concentração num patronato quase único (que é simultaneamente a tutela do sistema), tem efeitos nos mecanismos e processos de organização e

configuração identitária deste grupo profissional, constituindo-se como um dos elementos centrais para a compreensão do seu processo de profissionalização (Nóvoa, 1987, 1995a; Roldão, 2007; Silva, 2011; Lopes, 2022). Um desses efeitos prende-se especificamente com o estatuto dos professores, retomando o documento publicado nos anos 80: “O estado, outrora sobretudo tutela, foi-se assim erigindo cada vez mais em principal padrão dos docentes portugueses, que se viram convertidos progressivamente em funcionários públicos, ao estatizar-se cada vez mais o seu estatuto profissional, que permaneceu, contudo, híbrido e problemático” (Braga da Cruz, 1988: 1201).

É, portanto, longa a relação estabelecida com o Estado, que regulamenta a formação e tutela quase em exclusividade a atividade profissional dos docentes, seja no que diz respeito às condições de acesso e recrutamento destes profissionais, seja na avaliação de desempenho e definição das carreiras e condições de progresso e outras relacionadas com o seu desenvolvimento profissional, como leremos nas secções seguintes do presente capítulo. Esta relação tem sido atravessada por uma forte ambiguidade e várias tensões. Se por um lado, a subsidiariedade deste grupo profissional face ao Estado lhe garantiu um crescimento e melhoria do seu estatuto socioprofissional, comparativamente a outros grupos profissionais, por outro lado, condicionou e truncou o desenvolvimento profissional fundado no grupo, contribuindo para o enfraquecimento e esbatimento da sua afirmação, em momentos diversos do processo de profissionalização.

O crescimento deste grupo alimentou-se da política central de um Estado que se construiu também, a partir deste grupo, como concluiu Nóvoa (1995a: 17) “Os professores aderem a este projecto, que lhes assegura um estatuto de *autonomia* e independência em relação aos párocos, aos notáveis e às populações: a *funcionarização* deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente.” Apesar do efeito uniformizador dessa estatização do sistema de ensino, há, como procurámos demonstrar, diferenças significativas na evolução da distribuição dos professores por ciclos de ensino nos últimos 60 anos. Muitos autores têm destacado os efeitos do processo de estatização do sistema de ensino, que se pautou por uma forte dominação do Estado (Araújo, 1985, 1990; Barroso, 1999, 2003; Nóvoa, 1995a, 1995b), traduzindo-se num processo de funcionarização ou proletarização dos professores (Nóvoa, 1995a; Lopes, 2022), e que alimentou algumas teses relativas à ideia de desprofissionalização (Canário, 2007; Afonso, 2009a; Silva, 2011; Lopes, 2022) deste grupo profissional.

2.1.2 Feminização do grupo profissional

O grupo profissional dos professores é fortemente marcado por uma elevada feminização (Braga da Cruz, 1988; Araújo, 1985, 2000; Sarmiento, 1994; Nóvoa, 1987, 1995a, 1995b; Silva, 2011; Lopes, 2022). Historicamente, a entrada massiva das mulheres para a docência deu-se na viragem para o século XX, contribuindo para o que Nóvoa (1995a, 1995b) uma certa *ambiguidade* do estatuto dos professores, por considerar que a feminização do grupo introduziu um *novo dilema entre imagens masculinas e femininas da profissão* (Nóvoa, 1995a: 18). No relatório coordenado por Braga da Cruz, a feminização

do corpo docente foi considerada um dos aspetos mais *reveladores das transformações na profissão docente* (Braga da Cruz, 1988: 1196). A taxa de feminidade do grupo docente acompanhou os efeitos do ingresso das mulheres na vida ativa, que em alguns grupos profissionais *determinou* a sua feminização (Braga da Cruz, 1988: 1196). Recorde-se que o processo de modernidade tardia da sociedade portuguesa foi marcado, entre outros processos, pela diminuição da natalidade e aumento da feminização do mercado de trabalho e da presença das mulheres em níveis de ensino mais elevados, numa aproximação aos padrões europeus (Machado e Costa, 1998). A chegada das mulheres em elevado número, relativo e absoluto, a níveis de qualificação mais elevados contribuiu para o aumento do número de professoras a ingressar no sistema de ensino. Note-se que esta, a par de outras atividades próximas do “cuidar”, constituiu, durante longo tempo, como uma das (poucas) possibilidades de as mulheres ingressarem no mercado de trabalho (Mónica, 1978; Benavente, 1984, 1990; Araújo, 1990, 2000), embora sujeitas a um conjunto de obrigações morais e ideológicas face à tutela, que não eram exigidas aos professores homens (Mónica, 1978). No relatório do ME (1988), afirma-se a este respeito que mesmo com a revolução de Abril e já no período democrático: “(...) Apesar das declarações públicas consagrando a igualdade de sexos perante o trabalho, continua a entender-se de uma forma generalizada, que o salário da mulher é um complemento do homem ou que não precisa de ser tão elevado como o do homem. Nesse sentido, a feminização implica de um modo geral diminuição salarial e deterioração do estatuto remuneratório contribuindo também desse modo para a degradação do estatuto socioprofissional. A feminização da função docente tem assim, contribuído para uma degradação socioprofissional dos professores. O menor prestígio social atribuído a profissões exercidas por mulheres, não só em termos remuneratórios, mas também sociais mais vastos, tem afectado o prestígio dos professores em geral” (Braga da Cruz, 1988: 1197).

Quadro 2.10 - Taxa de feminização nos ensinos primário, preparatório e secundário complementar (1964/65, 1974/75, 1985/86)

	1964/65	1974/75	1985/86
Primário	87,1	91,3	92,4
Preparatório	-	66,2	69,1
Secundário Complementar	45,3	55,1	61,8

Fonte: adaptado de Braga da Cruz, 1988

A presença de professoras no sistema educativo português é elevada, mas com distinção entre ciclos de ensino. É sobretudo nos primeiros anos de escolaridade que se encontram os valores mais expressivos, com aumento no período revolucionário. À medida que se percorre as etapas do sistema de ensino, verifica-se um decréscimo de mulheres a assumir funções de docência, *a feminização é tanto maior quanto mais inicial é o nível de ensino* (Braga da Cruz, 1988: 1197). Ana Benavente, numa passagem de referência, afirma que: “Os professores do ensino primário em Portugal são professoras” (Benavente, 1990: 19).

Quadro 2.11 - Taxa de feminidade dos docentes nos ensinos Público e Privado, por nível de ensino/educação (1960/61-2007/08) (%)

Ano letivo	Total	Ensino Básico 1.º Ciclo	Ensinos Básico (2.º e 3.º Ciclos) e Secundário		
			Total	2.º Ciclo	3.º Ciclo e Secundário
1960/61	x	87,3	47,0	x	x
1970/71	x	88,9	54,8	x	x
1980/81	75,0	91,7	61,8	68,2	57,4
1990/91	x	x	67,0	70,6	65,2
2000/01	77,5	90,9	70,5	70,8	70,4
2007/08	76,6	86,8	70,8	71,9	70,4

Fonte: adaptado ME (2009) 50 Anos de Estatística da Educação, vol. III

Nos últimos anos a taxa de feminidade não tem registado oscilações significativas. Embora, se verifique que no 1.ºCEB houve uma diminuição a partir dos anos 90, com redução relativa nos primeiros anos do século XXI. Já o 2.ºCEB apresenta uma subida de taxa gradativa até 2006/07, ano a partir do qual se registou uma quebra relativa, mantendo-se no patamar das mais de 70% de professoras. No 3.º CEB e secundário a taxa parte de valores mais baixos, estabilizando-se na mesma posição a partir do início do século XXI. Os dados dos últimos anos demonstram que a taxa de feminidade, para a totalidade dos níveis de ensino, se manteve elevada, mantendo a tendência de distribuição das décadas anteriores.

Quadro 2.12 - Taxa de feminidade por nível de ensino (2015-2020)

	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Pré-Escolar	99,1	99,1	99	99,1	99,1
1.º CEB	86,6	86,9	86,7	86,9	87
2.º CEB	72,1	72,2	74,6	71,9	72,1
3.º CEB e ensino secundário	71,6	71,8	71,8	71,7	71,7

Fonte: Estatísticas da Educação DGEEC (2021)

A distribuição dos professores nos restantes países da OCDE (2012, 2022) pauta-se também por uma elevada presença do sexo feminino nos respetivos sistemas de ensino, não constituindo por isso uma singularidade do sistema educativo português. Tal como em Portugal, o número de professoras diminui na medida em que aumenta o nível de escolaridade⁸⁵. Portugal não se distancia da distribuição maioritariamente feminina nos níveis iniciais, com um número globalmente superior em todos os níveis

⁸⁵ Nos dados em 2012, era evidente a tendência apontada, passando de quase 100% (97%) no ISCED 0 *Pre-school* para 82% no ISCED 1 *Primary*, e 68% no nível seguinte, ISCED 2 *lower secondary*. No ISCED 3 *upper secondary* começa a aproximar-se da metade, com 56% de docentes mulheres. A tendência da distribuição entre homens e mulheres inverte-se apenas no ISCED 4 *tertiary level*, passando as professoras a corresponder a 41% dos docentes (OECD 2012: 484).

de ensino, excepto no *Primary*⁸⁶. A tendência tem-se mantido, em 2015, noutra relatório da OCDE, a feminização da profissão é apontada como traço comum a todos os países, com valores médios mundiais na ordem dos 83% para os níveis iniciais e 64% para os mais avançados, não sendo Portugal exceção. A assimetria de género na profissão constitui um dos desafios sublinhados no relatório de 2021 da mesma entidade, assinalando a continuidade da tendência, se se tiver em consideração a sobre-presença de mulheres nos cursos de formação inicial de formação de professores. A feminização do sistema constitui, portanto, um traço distintivo do grupo profissional, com acentuada presença de mulheres sobretudo nos níveis de iniciação, sendo este um dos fatores apontados para a configuração do estatuto socioprofissional da mesma. Contudo, ser professor ou professora é também diferenciado se se considerar o nível de ensino, como se assinalou, a acentuada presença de mulheres nos níveis de iniciação da escolaridade não tem correspondência nos números relativos aos níveis de ensino superiores, diminuindo à medida que se avança no sistema.

2.1.3 Envelhecimento do grupo profissional

Ainda no que se prende com a composição sociodemográfica do grupo profissional dos professores, os dados disponíveis permitem conhecer a evolução dos processos de (re)juvenescimento inicial e de envelhecimento posterior, por níveis de ensino.

Quadro 2.13 - Distribuição de professores do ensino primário, preparatório, unificado e liceal técnico por grupos etários (1982/83 e 1985/86) (%)

Idade	Primário		Preparatório		Unificado		Liceal Técnico	
	1982/83	1985/86	1982/83	1985/86	1982/83	1985/86	1982/83	1985/86
Até 24	6,2	3,4	9,9	5,7	11,3	8,9	9,1	6,3
24-34	37,9	34,0	51,1	45,7	49,2	49,6	46,3	44,6
35-44	27,9	29,4	22,9	29,6	22,6	25,4	24,8	27,4
45-54	19,6	23,7	9,8	11,8	10,5	10,1	11,8	12,9
+ de 55	8,3	9,5	6,2	7,1	6,5	6,0	7,9	8,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: adaptado de Braga da Cruz, 1988

Com a expansão do sistema educativo, no início da década de 70, o alargamento do recrutamento de professores resultou num rejuvenescimento do corpo docente. No relatório do ME de 1988, é referido que o envelhecimento do corpo docente varia neste período, consoante a intensidade de expansão dos diversos níveis de ensino. Como se pode ler no quadro anterior, em meados da década de 80, é no intervalo entre os 24 e 34 anos de idade que se encontra o maior número de professores para a totalidade dos níveis de ensino e entre os 35 e 44 anos é o que para todos os níveis reúne o segundo valor mais elevado de professores. Os intervalos de idade com valores mais baixos são os de topo, com mais de 55 anos e os de base, até 24 anos. Analisando por ciclo de ensino, constata-se que o ensino primário

⁸⁶ Esta diferença prende-se com a extensão deste nível de ensino ao 2.º ciclo do ensino básico do sistema educativo português, o que atenua a presença feminina, que é mais elevada quando considerado apenas o 1.ºCEB.

apresenta os valores de envelhecimento mais acentuados, tanto na base como no topo do sistema, por ser o que à data tinha mais professores há mais tempo na profissão, ou seja, com menor número de ingressos e permanência mais dilatada no sistema.

Na última década do século XX e início do XXI, o índice de envelhecimento dos professores em exercício apresenta variação, quando considerados os níveis de ensino. No 1.º CEB verificou-se um relativo rejuvenescimento, em comparação com os outros níveis de ensino; passando do ciclo mais envelhecido, para o mais rejuvenescido. Em sentido inverso, os ciclos de ensino seguintes sofreram um processo de envelhecimento acentuado, como se pode ler no quadro seguinte.

Quadro 2.14 - Índice de envelhecimento dos docentes em exercício no Continente, dos ensinos Público e Privado, segundo o nível de ensino/educação (de 1995/96 a 2007/08)

Ano letivo	Ensino Básico 1.º Ciclo	Ensinos Básico (2.º e 3.º Ciclos) e Secundário		
		Total	2.º Ciclo	3.º Ciclo e Secundário
1995/96	123,8	35,3	x	x
2000/01	82,3	49,6	88,8	38,3
2005/06	59,9	93,7	125,2	81,8
2006/07	77,7	102,1	141,1	88,5
2007/08	77,1	118,6	171,6	101,0

Fonte: adaptado ME (2009) 50 Anos de Estatística da Educação, vol. III

A evolução da percentagem de docentes por grupos etários ilustra na atualidade um acentuado envelhecimento do grupo profissional, em todos os níveis de ensino, com o grupo dos 50 e mais anos de idade a ultrapassar os 50%, em 2019/20; contrastando com os cerca de 1,6% com menos de 30 anos de idade (CNE 2021: 106). Em 2019/2020, as estatísticas da educação apontavam para uma percentagem ligeiramente superior a 15% dos docentes, da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, com 60 e mais anos de idade. A aposentação de um elevado número de docentes nos próximos anos constitui um dos problemas educativos mais debatidos atualmente, como demos conta na introdução, na medida em que o número de diplomados em ensino nos últimos anos não parece compensar o volume de saídas do sistema por aposentação. Como se pode ler no relatório do CNE, “o número de diplomados em cursos que conferem habilitação para a docência foi reduzido, em 2019/2020. A manter-se a tendência, poderá haver alguma dificuldade na contratação de docentes devidamente habilitados, num futuro próximo.” (CNE 2021: 102)

O envelhecimento do grupo profissional dos professores não é recente, nem se trata de uma singularidade do sistema português. Já no relatório da OCDE de 2012, Portugal integrava um grupo (restrito) de países que tinha cerca de 10% de professores com idades inferiores a 30 anos. Nesse relatório, explicava-se essa discrepância pelo facto de, nos países em que a formação de nível superior era relativamente prolongada, as idades de início de carreira eram necessariamente mais tardias (OECD,

2012: 487). Em 2012, a distribuição etária dos professores na Europa prenunciava já uma necessidade futura de preenchimento de lugares, como consequência da aposentação de um número significativo de professores na década seguinte, não compensada com o aumento da idade de reformam, entre outros fatores (Ingersoll et al, 2019).

Tal preocupação foi expressa nos documentos tanto da OCDE, como da UE (*Education at a Glance; Key Data on Education in Europe*). A análise então produzida em torno dos perfis sociodemográficos dos professores antecipava o que nas décadas seguintes se verificou, uma saída significativa de efetivos dos respetivos sistemas educativos, conjugada com o aumento de idade de ingresso nos mesmos, como resultado do alargamento da duração de formação para aquisição do diploma e certificação profissional. Nos relatórios internacionais foi sendo vincada a necessidade de serem definidas estratégias políticas que garantissem a disponibilidade de professores, sobretudo de profissionais com níveis de desempenho elevados⁸⁷.

O efeito de outras medidas políticas que vieram a ser tomadas na última década contribuíram para o agravamento dessa necessidade de recrutamento de mais professores, designadamente o aumento generalizado da escolaridade obrigatória, em vários sistemas educativos. À época foi assinalado que o crescimento da procura destes níveis de ensino se traduziria num aumento de procura de professores. Como se pode ler no relatório de 2012 da OCDE, a combinação destes fatores resultaria na necessidade de definição de uma política de contratação de professores, num futuro breve: “With large proportions of teachers in several OECD countries set to reach retirement age in the next decade, and/or the projected increase in the size of the school-age population, governments will be under pressure to recruit and train new teachers” (OECD, 2012: 485).

Apesar da necessidade (futura) de professores, a distribuição das áreas de formação concluídas no ensino superior nos últimos anos apontava então para uma quebra expressiva no domínio da educação em geral, assim como no caso português, com uma redução na ordem dos 6,7%, como se refere no *Key Data Education in Europe 2012* “Such decreases are likely to pose further challenges for the future supply of qualified teachers” (2012: 15). Nessa data, o caso português distanciava-se relativamente dessa necessidade, dada a distribuição etária dos professores no sistema educativo português, menos agravada, a par de um número de docentes sem colocação no sistema (que poderia funcionar como bolsa de recrutamento a considerar em caso de necessidade futura). À data destes relatórios internacionais que apontavam para o problema, Portugal não era um dos países que enfrentava no imediato o desafio de

⁸⁷ A centralidade do investimento na educação como uma das estratégias fundamentais dos estados europeus foi precisamente o mote de abertura do documento *Key Data on Education in Europe* de 2012. Os coordenadores da publicação sublinhavam a importância de que se revestem a educação e a formação consideradas como elementos-chave na definição da estratégia europeia no âmbito do Europe2020, como se pode ler: “The Professional development of teachers and school heads is a key factor in ensuring successful outcomes for students. This report shows that many countries intended to improve the education and training of teachers and to provide them with necessary support for their teaching. However, it is also clear that efforts must be increased to attract more suitably qualified people to the profession and to combat the teacher shortages that may face many European countries” (2012: 11).

rejuvenescimento do sistema, mas apresentava já uma distribuição assimétrica dos intervalos de idade, com encurtamento no grupo dos professores com menos de 30 anos.

Volvidos cerca de 10 anos, Portugal passa a incluir o conjunto de países com valores de envelhecimento mais acentuados, seja pelo número elevado de professores mais velhos em exercício, seja pelo reduzido número de professores mais novos a ingressarem no sistema de ensino. Acresce que já no cenário de crise, foram definidas medidas políticas nacionais de emagrecimento da Administração Pública que atingiram vários sistemas, nomeadamente o educativo. Tais medidas resultaram no aumento de idade de reforma, combinado com a supressão de professores em algumas áreas curriculares e o aumento do número de alunos por turma.

Portugal atualmente encontra-se a par de outros países, num subgrupo que tem valores de envelhecimento do corpo docente mais agravados do mundo (OCDE, 2021), destacando-se pelo aumento percentual de professores com 50 anos ou mais, de 28%, em 2013, para 47%, em 2018 (OCDE, 2019). No extremo oposto, apenas 1,1% de professores tem menos de 30 anos (CNE, 2019).

No respaldo dos efeitos da pandemia no sistema educativo, que colocou no espaço da discussão pública a importância da escola e dos professores para a vida das crianças e jovens (com ampla publicação de estudos, relatórios e organização de encontros para discussão), os professores ganharam reforçada relevância no debate público pela (sua) necessidade no sistema educativo⁸⁸. Em 2021, a DGEEC publicou o Estudo de diagnóstico de necessidades docentes, com apresentação da projeção do cenário das necessidades de docentes até 2030. Embora se distribua territorialmente de forma desigual, a falta de professores é um problema nacional. Igualmente, se se considerarem os níveis de ensino e as áreas disciplinares, compreende-se que há ciclos e áreas disciplinares em que o problema tem maior gravidade, concluindo os autores desse estudo que é necessária a definição de medidas políticas que mitiguem a falta de professores.

Nos anos 2022 e 2023, a discussão do problema do envelhecimento do sistema educativo português e a falta de professores na esfera pública alargou-se e foi participada, seja nos órgãos de comunicação social, nas notícias e reportagens, entrevistas a responsáveis políticos, artigos de opinião e editoriais⁸⁹,

⁸⁸ Nos anos da pandemia COVID19, um conjunto de medidas foram tomadas por forma a que o ano letivo não fosse interrompido (Martins, 2022). Foi então possível que digitalmente as salas de aula “entrassem” nos espaços domésticos/familiares, com ensino a distância/retomo e os episódios do Estudo em casa, em formato televisivo e disponibilizados no website do ME. Os professores portugueses, embora sendo dos menos competentes digitalmente, segundo relatório Eurydice (2019) referido por Martins (2022), improvisaram e criaram respostas à medida das condições disponibilizadas pelo ME e existentes nas casas e famílias dos alunos. “Contudo, é indesmentível o esforço levado a cabo por estes protagonistas em tempo pandémico, colocando em evidência um processo de adaptação repentina e de difícil equivalente na nossa história recente”, como refere Martins (2022: 48). Os debates sobre os efeitos desse período, embora recente, têm análise e discussão já publicadas, das quais se destaca, para o presente exercício, as que se focam no trabalho dos professores, a sua visibilidade e reconhecimento. Sugere-se para aprofundamento desse debate os textos publicados no relatório do CNE (2021) e Flores et al (2021b).

⁸⁹ Num levantamento realizado aos artigos de opinião publicados no jornal *Público*, entre junho de 2021 e junho de 2022, identificaram-se diversos perfis de participantes no debate, considerando as respetivas “assinaturas” apresentam-se alguns exemplos ilustrativos da base alargada da discussão pública: professor do 1.º ciclo ensino básico público; professora de português e francês do secundário; diretora de colégio privado; professor

seja nas redes sociais, seja ainda pela ação desenvolvida pelos responsáveis políticos, com auscultação aos diversos intervenientes na cena educativa (representantes do grupo profissional, como as associações de professores e dos dirigentes educativos e sindicatos, representantes dos encarregados de educação e ainda as instituições de formação inicial, CRUP e CSISP), organização de seminários⁹⁰, publicação de relatórios, criação de grupos de trabalho, etc.⁹¹. No âmbito desse debate público em Portugal, o próprio ministro da educação veio defender a necessidade de reposicionar os professores e rever os procedimentos de mobilidade, já os responsáveis dos sindicatos e os professores (em manifestações públicas), por outro lado, reclamaram a melhoria das condições de ensino.

A discussão da falta de professores trouxe para a arena o seu reconhecimento, divulgando-se e discutindo-se os resultados que vários relatórios nacionais e internacionais têm vindo a identificar relativamente ao amplo reconhecimento da importância dos professores para melhoria dos sistemas educativos (Eurydice, 2018; CNE, 2019), a par da degradação do seu estatuto (perceção) socioprofissional, contrariando a satisfação profissional positiva, igualmente apontada (pelos professores) nos vários relatórios (CNE, 2019). A profissão tem vindo a perder atratividade, em parte como resultado da pressão exercida para demonstração de resultados a alcançar com escrutínio público alargado (Viseu e Barroso, 2020), à diversidade dos públicos escolares e aos desafios colocados pela inovação tecnológica, que não parecem ser compensados pelas condições de desenvolvimento profissional deste grupo, de que nos ocuparemos na secção seguinte. Os efeitos do enfraquecimento da atratividade da profissão espelham-se no aumento de desistências e abandono de parte dos profissionais que ingressaram na profissão (Rinke, 2013), a somar à diminuição de candidatos aos cursos de formação inicial de professores (Eurydice, 2018), a que voltaremos na secção seguinte.

2.2 Formação e desenvolvimento profissional

O Desenvolvimento Profissional dos professores tem sido considerado em muitas investigações sobre professores (Evans, 2008; Marcelo, 2009), contudo, apesar de amplamente utilizado apresenta-se como um conceito híbrido (Evans, 2008). Ainda assim, é possível identificar-se uma ideia que reúne

catedrático UNL; professora departamento de Educação e Psicologia UA; Professora da UBI e investigadora no CEMAPRE; presidente da pró-ordem e da Federação portuguesa de professores; jornalista e editora de educação (Campos, 2022).

⁹⁰ Exemplo ilustrativo: Seminário “Faltam professores!... E agora?” realizado a 6 de maio de 2022, promovido pelo CNE, reunindo responsáveis políticos da educação e do ensino superior, instituições de formação (públicas e privadas, universitárias e politécnicas), diretores de AE, docentes e outros <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1745-seminario-faltam-professores-e-agora>

⁹¹ Na investigação o envelhecimento docente tem conhecido, também, elevado interesse, distinguindo-se para aprofundamento da discussão a análise das publicações entre 2000 e 2019, nas bases Scopus e Web of Science, realizada por Dotta e Lopes (2021), com identificação da terminologia usada (termos como “veteranos”, “experientes”, etc.) assim como a sistematização dos estudos realizados na intersecção desta questão com outras, como por exemplo as competências digitais, ciclos de vida profissional. Nos capítulos posteriores, tomaremos alguns desses estudos.

consensualidade, a de que se trata de um processo (Marcelo, 2009; Silva, 2011; Evans, 2008)⁹², que diz globalmente respeito aos percursos profissionais dos professores. Das várias propostas de modelização do desenvolvimento profissional dos professores, é também comum ser entendido como um processo que se inicia nas etapas anteriores à de ingresso na profissão, incluindo por isso, os anos de formação inicial e indução (Marcelo, 2009; Silva, 2011). Portanto, às fases de desenvolvimento profissional correspondem, em grande medida, as etapas formativas desde a inicial até às mais avançadas⁹³. No presente subcapítulo, tomaremos como organizador da análise a sugestão da sequencialidade das etapas de desenvolvimento profissional⁹⁴. Contudo, entendendo o desenvolvimento profissional dos professores enquanto grupo profissional, por se tratar da análise do processo de profissionalização, por isso, o referencial acerca do espectro analítico tomará a definição presente nos documentos mobilizados, nomeadamente, os relatórios da rede Eurydice⁹⁵ e da OCDE, que reúnem dados relativos à legislação nacional e sobre as práticas e perceções dos professores, nomeadamente os recolhidos através do Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – TALIS e ainda do CNE e DGEEC⁹⁶. Portanto,

⁹² Entre as várias pesquisas pode encontrar-se entendimentos diversos de desenvolvimento profissional, enquanto processo de desenvolvimento de competências profissionais diversificadas, incluindo as sociais (psicológicas, relacionais e atitudes) e profissionais, aproximando-se nestes trabalhos o conceito à análise das crenças, perspetivas e atitudes dos professores, a par do “seu crescimento” enquanto profissionais; noutras o conceito é associado ao aprofundamento do conhecimento profissional (de vários tipos), através de processos de análise, (auto)reflexividade, questionamento e elaboração teórica sobre a (sua) prática profissional; outros ainda, em que coincide praticamente com o desenvolvimento das próprias organizações escolares, através de uma ação (docente), em coletivo (colegialidade). Sugere-se a consulta dos trabalhos de Evans (2008) e Marcelo (2009) que analisaram as definições avançadas por diversos autores, concluindo sobre a necessidade de clarificação conceptual. A par do alargado espectro do conceito (Evans, 2008), assinalando-se o efeito da transição paradigmática que centrou a definição nos docentes enquanto profissionais em contexto, promotores do desenvolvimento das suas competências e produtores de teoria sobre a prática profissional, numa perspetiva construtivista; assim como da passagem de uma orientação *baseada na transmissão aos docentes de conhecimentos e das competências feita por especialistas, ao estudo dos processos de ensino e de aprendizagem, pelos professores*, com a adoção de *uma atitude de permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções* (Marcelo, 2009: 9).

⁹³ Mas que, segundo Silva (2011) não devem ser entendidas como momentos estanques, com a formação inicial a ministrar os conhecimentos “teóricos” e o início da prática profissional a dotar os docentes de conhecimentos “práticos”.

⁹⁴ Silva (2011) apresenta uma sistematização das propostas de modelos de desenvolvimento profissional vários autores, propondo um *itinerário formativo* dos professores, que inclui as seguintes fases: (1) Formação inicial, entendida como uma *formação desenvolvida no âmbito de cursos ministrados por uma instituição específica de formação de professores com a aquisição de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, incluindo a realização de estágios, em contextos educativos, para aquisição e desenvolvimento de competências necessárias para a docência* (Marcelo, 1989); (2) Iniciação ou indução profissional, fase referente aos *primeiros anos de exercício profissional, durante os quais os professores principiantes desenvolvem, sobretudo, competências práticas, de acordo com estratégias de sobrevivência e de socialização profissional* (Marcelo, 1992); (3) E por fim, a etapa mais longa, que diz respeito à formação designada como permanente ou contínua, que inclui *todas as atividades planificadas pelas instituições e pelos próprios professores, de forma a permitir o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes* (Marcelo, 1992).

⁹⁵ Como se pode ler em documento técnico da Eurydice (2021): “A formação profissional, tal como se entende aqui, constitui uma parte da FIP que proporciona aos futuros professores tanto o conhecimento teórico específico como as competências práticas para a profissão docente. A formação prática ou estágio no estabelecimento de ensino constitui uma parte integral da formação profissional que pode incluir a observação de aulas e, por vezes, a própria experiência de ensino.” (Eurydice, 2021: 67).

⁹⁶ Sempre que possível foram considerados os mais recentes e de especialidade, procurando traçar o cenário da presente etapa do processo de profissionalização, a coincidir temporalmente com o ano letivo de recolha de dados no âmbito do nosso estudo, 2019/20, apresentado em capítulo posterior.

o presente subcapítulo inicia-se com a análise sobre a formação inicial e a qualificação profissional dos professores em Portugal, seguindo-se o respeitante às etapas seguintes distinguindo as condições de acesso e ingresso na profissão e os dispositivos relacionados com a formação contínua e progressão na carreira docente, fechando com a qualificação dos docentes.

2.2.1 Formação e qualificação profissional: habilitação para a docência

O processo de profissionalização dos professores foi marcado por um movimento de estatização forte, como no subcapítulo anterior se deu conta, iniciado em meados do século XVIII. Esse movimento pautou-se pela secularização do ensino, até então dominado pela Igreja: “O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob controlo da igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controlo do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente” (Nóvoa, 1995a: 15). É ainda sob tutela da Igreja que se organiza enquanto *corpo de saberes e técnicas* consideradas necessárias para a docência assumidas por *especialistas* (Nóvoa, 1995a). Embora já no início do século XVIII, o ensino fosse por alguns grupos de docentes, ainda sob tutela religiosa, considerado como *ocupação principal* (Nóvoa, 1995a: 16), à época a discussão passava pela definição desta ocupação: ser leigo ou religioso, tratar-se de um grupo ou ser um título individual, dever ser escolhido ou nomeado, e ainda a quem cabia o pagamento deste trabalho e de que autoridade deveria depender (Nóvoa, 1995a: 15). Em finais do séc. XVIII, com a expulsão da ordem jesuíta de Portugal, introduziram-se alterações significativas face aos séculos anteriores. O ensino das letras era até esta data ministrado sobretudo em contextos religiosos, tutelados pela Igreja, sendo o ensino pós-primário ministrado em exclusivo por religiosos, sobretudo por jesuítas (Sarmiento, 1994; Nóvoa, 1995a). As reformas na Europa, nesta época, procuraram garantir a definição e implementação de *regras uniformes de selecção e de nomeação dos professores* (Nóvoa, 1995a: 17), por forma a que se erigissem sistemas educativos que assegurassem o projeto de um estado central, esvaziando as comunidades locais dessa competência.

Concomitantemente, organiza-se centralmente o recrutamento dos docentes, o que se traduziu numa *homogeneização* do grupo, assim como uma *unificação e uma hierarquização à escala nacional*, como refere Nóvoa “(...) é o enquadramento estatal que institui os professores como grupo profissional e não uma concepção corporativa do ofício” (Nóvoa, 1995a: 16). A criação de um sistema de ensino primário público e respetiva rede de escolas públicas nacional constituiu uma das faces mais visíveis deste processo de mudança. Portanto, a estatização do ensino inicialmente coincide com a laicização do

mesmo⁹⁷, a par da criação da primeira fase de construção do sistema educativo⁹⁸. Até à reforma pombalina, para exercer a atividade docente era necessário ser-se alfabetizado, já no final do século XVIII, definiu-se a necessidade de autorização do Estado para esse exercício. Esta licença para ensinar, ou seja, a autorização do Estado, pode ser lida como *suporte legal ao exercício da atividade docente*, por permitir a delimitação do campo profissional do ensino e por atribuir a quem detém esta licença, os professores, o direito em exclusividade desse exercício. Marca-se assim uma nova etapa da profissionalização dos professores em Portugal, com a definição de um conjunto de competências técnicas consideradas necessárias para o exercício da docência e o estabelecimento do perfil de docente a ser recrutado (Nóvoa, 1995a: 17), como se pode ler na sistematização apresentada em baixo.

Quadro 2.15 - Professores: Emergência e estabilização do grupo profissional

Época	Tutela	Designação do Nível de Ensino	Qualificação Profissional Certificação	Designação / Terminologia usada para profissionais
Idade Média	Igreja	Ensino Primário ou Elementar Tradicional	Ser alfabetizado	Mestre-escola Mestre de ler e escrever
Séc. XVIII	Estado Ensino Público Reforma de Marquês de Pombal	Ensino Primário Público (primeira rede nacional de escolas)	Certificação (exigência de autorização legal para o exercício da docência) Grupo Profissional distinção Perfil Docente	Mestre-régio Mestre régio de ler, escrever e contar

Fonte: adaptado de Sarmiento (1994); Nóvoa (1995a)

Os professores, entre os séculos XVI e XVIII, eram considerados “mestres”, designado por *mestre-escola* ou *mestre de ler e escrever* (Sarmiento, 1994). Com a reforma pombalina, passou a designar-se por *mestre régio* ou *mestre régio de ler, escrever e contar* (Nóvoa, 1995a). Já no início do século XX, a designação passa a ser *professor do ensino primário* e, a partir de 1990, na proximidade da viragem para o século seguinte, passa a ser *professor do 1.º ciclo do ensino básico* (Sarmiento, 1994), distinguindo-se assim dos professores dos ciclos seguintes, numa terminologia definida pela sequencialidade do sistema. Se, em parte, estas alterações refletem os princípios definidores das políticas educativas, por outro, têm implicações no estabelecimento das fronteiras identitárias no interior do grupo profissional. Sarmiento

⁹⁷ Como refere Silva (2011: 299), tomando a pesquisa de Lima (1992: 36), “procurava-se consumir o objectivo de garantir o controlo do ensino pelo Estado; a laicização do ensino constituiria o primeiro passo para a efectivação do controlo estatal da educação.”

⁹⁸ Como refere Silva (2011: 299), tomando a pesquisa de Carvalho (1986), por alvará de 28 de Julho de 1759 (Carvalho, 1986: 867-70) é colocado termo aos duzentos anos de ensino sob alçada dos Jesuítas (Companhia de Jesus), “passando o controlo das - chamadas *Escolas Menores*, assim denominadas em oposição aos *estudos superiores*, por parte do Estado, institucionalizando o que hoje designamos por sistema educativo português (pp. 429-30)”.

(1994) assinala que a evolução lexical da designação dos professores primários é acompanhada de evolução semântica que na origem marca a diferença entre os professores dos níveis mais baixos, identificados como *mestres*, dos outros mais avançados, *professores*; evoluindo posteriormente para uma indiferenciação de designações. Como refere o autor, na última década do século XX: “(...) a ponto de ser hoje corrente a autodesignação dos professores primários como professores do ensino básico, o que desde logo lhes (auto)atribui equivalência de designação aos professores dos 2.º e 3.º ciclos” (Sarmiento, 1994: 47).

Quadro 2.16 - Professores: designação, instituição de formação e certificação da habilitação para a docência

Data	Designação do Nível de Ensino	Instituição de Formação dos docentes	Certificação e Habilitação para a docência	Designação do Docente
Século XIX	Ensino Primário	Institucionalização das Escolas Normais de Formação de Professores	Diploma Formal do curso Licença do Estado para a docência	Professor do Ensino Primário
1.ª República	Ensino Primário	Escolas de Formação de Professores Escolas Normais Primárias	Diploma Formal do curso Licença do Estado para a docência	Professor do Ensino Primário
1.ª República	Ensino Secundário (pós-primário)	Escolas Normais Superiores	Diploma Formal do curso Licença do Estado para a docência	Professor do Ensino Secundário
Estado Novo	Ensino Primário	Encerramento das Escolas Normais Primárias	Diploma Formal do curso Exame de Estado Formação de curta duração	Professor do Ensino Primário Regentes Escolares
Estado Novo	Ensino Primário	Encerramento das Escolas Normais Superiores FL-Universidades de Lisboa e Porto (Secção Pedagógica)	Diploma Formal do curso Exame de Estado Licença do Estado para a docência	Professor do Ensino Primário e Regentes Escolares Professor do Ensino Secundário

Fonte: adaptado de Sarmiento (1994); Nóvoa (1995a); Silva (2011)

Na análise histórica da profissionalização dos professores, é identificada outra etapa decisiva no processo, já no século XIX, em resultado da afirmação do liberalismo no país⁹⁹, que se prende com a institucionalização de uma *formação específica especializada longa* (Nóvoa, 1995a). A definição e regulamentação de uma formação específica e especializada de longo termo permitiu garantir aos professores a afirmação do seu estatuto socioprofissional e a imagem enquanto grupo profissional distinto. Por outro lado, contribuiu para a sistematização e consolidação de saberes e técnicas relacionadas com a atividade docente, definidas e partilhadas entre pares. A formação de professores especializada e longa em instituições próprias iniciou-se nos finais do século XIX e teve na criação das Escolas Normais uma etapa fundamental. Como refere Nóvoa, “As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e dos *sistemas de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos *pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional” (Nóvoa, 1995a: 18).

A criação das Escolas Normais Primárias¹⁰⁰ foi um processo acidentado (Silva, 2011), mas foi decisiva para a afirmação dos professores, precisamente pela possibilidade de elaboração de um conjunto de conhecimentos e ideologia comuns, base para a definição de uma cultura profissional coletivamente construída; mas também reforçando o compromisso entre este grupo profissional e o Estado, como afirma Nóvoa, “As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o “velho” mestre-escola é definitivamente substituído pelo “novo” professor de instrução primária” (Nóvoa, 1995b: 18). Uma vez mais se verifica que a evolução da terminologia utilizada para a designação dos professores, permite ler a evolução da profissionalização deste grupo profissional (Sarmiento, 1994).

A definição de uma licença na condição de funcionários ao serviço do processo de escolarização e, posteriormente, a criação das Escolas Normais, em meados do século XIX, resultou numa gradual afirmação identitária e estatutária do grupo profissional dos professores. Contudo, o processo é atravessado por uma relativa *ambiguidade*, como descreve Nóvoa: “(...) são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter boas relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum

⁹⁹ Sarmiento (1994) sistematiza a importância das intencionalidades políticas liberais da época, em que os dirigentes políticos e parte de uma elite mais escolarizada e viajada pretendiam que Portugal iniciasse um combate ao analfabetismo que grassava, necessário também para o projeto de industrialização da sociedade portuguesa. A este propósito, veja-se também Silva (2011).

¹⁰⁰ Para aprofundamento do conhecimento em torno dos processos de criação, construção e evolução das Escolas Normais Primárias em Portugal, sugere-se a consulta de Pintassilgo e Serrazina (2009) *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de professores. Arquivo, História e Memória*, Colibri; distinguindo-se os capítulos sobre a criação e projeto formativo de Mogarro e Zaia (2009) *Do palácio ao Calvário – Escolas de formação de professores em Portugal*; e, ainda, sobre as escolas, Baptista (2004) *O Ensino Normal Primário* e Ferreira (2018) *A Escola Normal primária de Lisboa em Benfica (1916-1930)*, Livros Horizonte.

deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia” (Nóvoa, 1995a: 18). A entrada progressiva e a certa altura massiva de mulheres para a docência contribuíram, igualmente, para essa ambiguidade, segundo o mesmo autor. Temporalmente coincidente, o aparecimento de um “novo” movimento associativo no século XIX reforçou a afirmação do grupo profissional, correspondendo em grande medida a uma tomada de consciência dos professores relativamente aos seus interesses como grupo profissional (Nóvoa, 1995a). As associações contribuíram significativamente para a definição de uma identidade profissional comum, assente no ideário de solidariedade entre os membros do mesmo grupo profissional, que partilham os mesmos interesses. Em grande parte, os que mais concorreram para o desenvolvimento deste movimento foram os que Nóvoa refere como “normalistas”, sejam os professores, sejam os antigos alunos dessas instituições (Nóvoa, 1995a: 19). Neste cenário de afirmação do grupo profissional, “A “indefinição” do estatuto e o relativo “isolamento social” dos professores provocam um reforço da solidariedade interna ao corpo docente, e, num certo sentido, a emergência de uma identidade profissional.” (Nóvoa, 1995a: 19).

Portanto, no início do século XX, os professores encontravam-se numa etapa de profissionalização que se pautava por um reconhecimento social elevado, como resultado da afirmação do grupo que se foi desenhando a partir de meados do século XVIII, como vimos. Nóvoa designa como *professor profissional*¹⁰¹ (1995a: 19) e refere-se ao *prestígio dos professores* alicerçado no movimento associativo, “(...) que acrescenta à *unidade extrínseca* do corpo docente, imposta pelo Estado, uma *unidade intrínseca*, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo”.

As mudanças introduzidas sobretudo a partir da 1.^a República na Educação e na formação de professores deixaram um importante legado. Nóvoa (1995a) distingue neste período o Movimento da Educação Nova, o desenvolvimento de projetos culturais e a afirmação das ciências (nomeadamente as sociais e humanas, que incluem a educação) que caracterizaram os anos 20, considerando que estes, entre outros fatores, como a criação das associações a que anteriormente aludimos, contribuíram para a “configuração do modelo de professor profissional” (Nóvoa, 1995a: 19).

¹⁰¹ Apesar de na passagem para o século XX poder ser identificada a emergência do *professor profissional* a que alude Nóvoa (1995), há a marca de uma certa religiosidade associada à profissão, que se foi moldando em cada época, mesmo em períodos democráticos. No imaginário coletivo subiste a ideia do professor como *missionário* que escolhe a profissão por *vocação*. Como refere Borges: “Os candidatos a professores e os professores em geral justificam a sua opção profissional evocando uma imagem idealizada do professor em que o sentido de missão, vocação e o altruísmo desempenham papel primordial. Esta definição prevaleceu, e quer se siga uma vocação religiosa ou secular, a vocação vai buscar os seus argumentos, privilegiadamente ao domínio afectivo” (Borges, 1996: p. 1). Resultados similares foram também encontrados para os artistas e cientistas, Borges e Delicado (2010) explicam as condições de formação da vocação destes profissionais, que combinam as disposições pessoais e motivações intrínsecas dos próprios, assim como as origens familiares e experiências formativas e ainda, as atividades e trajetórias profissionais, encontrando a ideia do “chamamento” que é comum a estes profissionais, traduzindo-se assim em escolhas os resultados do que acontece nas etapas de educação escolar. Também sobre os professores recai esta aura de “chamamento”, sendo aliás apelidados de “sacerdotes da democracia” (Borges, 1996: p. 3).

Contudo, a passagem para o século XX em Portugal, foi um período conturbado do ponto de vista político-ideológico, económico e social, a que os professores e a sua formação não escaparam. Se por um lado, na continuidade do século anterior, se manteve o crescente reconhecimento do estatuto socioprofissional dos professores, por outro, como referido por Nóvoa (1995a, 1995b), trata-se de um tempo pautado por divergências e disputas relativamente ao que se pretende com a formação de professores.

Portanto, o grupo afirmou-se enquanto profissão reunindo um conjunto de profissionais mais qualificados e reconhecidos no desempenho da sua função social, mais conscientes e reivindicativos da autonomia do seu campo de ação e conhecimento. No entanto, com a implantação da República os professores são “chamados” a protagonizar o projeto republicano, garantindo a educação da população nos seus ideais e princípios, a formação de “um Homem novo”, sendo por isso sujeitos a formas de controlo fortes por parte do Estado, com a organização da formação, supervisão centralizada da atividade docente e da organização das escolas.

Ainda no que se prende com a formação de professores, é relevante a nota relacionada com a criação das Escolas Normais Superiores¹⁰² para a realização da formação dos professores dos níveis de ensino pós-primário, o secundário, que datam de 1911, incluindo-se nas medidas políticas que visavam modernizar o país, alargando a rede de instituições de formação superiores, nomeadamente com a criação de novas universidades em Lisboa e Porto.

Os processos iniciados nessa época foram abruptamente interrompidos com o fim do período republicano e a instauração nos anos 30 do Estado Novo, após o golpe militar de 1926. No que diz respeito aos professores, pela sua função, foram, uma vez mais, utilizados como instrumentos de difusão de um ideário e garante da implementação dos princípios e valores ideológicos subjacentes ao novo regime político. Como refere Lemos (2014: 288) “Em Portugal, durante o regime ditatorial do Estado Novo, a política de formação de professores foi sempre marcada pela desconfiança. A necessidade de controlo dos professores no quadro de uma educação com objetivos nacionalistas, de inculcação ideológica e de controlo social, determinou, em 1930, a extinção das escolas normais superiores e o encerramento das escolas normais primárias, em 1936 (...)”.

Nóvoa (1992) dá conta da importância simbólica de que se revestiu a decisão de encerramento das Escolas Normais Primárias e extinção das superiores. Como refere, estas medidas marcam o final de “um ciclo decisivo da história dos professores em Portugal”, introduzindo deste modo mudanças políticas na educação e na formação de professores. A desvalorização da formação e o desinvestimento na qualificação da população tornam-se assim uma marca da política educativa do Estado Novo (Adão, 1984; Mónica, 1978; Silva, 2011). Relativamente à formação de professores as medidas políticas

¹⁰²Silva (2011) toma o trabalho de Pacheco (1995: 67-68), citando-o a propósito da intencionalidade da criação destas instituições: “(...) as Escolas Normais Superiores surgem com a finalidade de «promover a alta cultura pedagógica e habilitar para o magistério dos liceus, das escolas normais primárias e das escolas primárias superiores e para a admissão ao concurso para lugares de inspetores de ensino».

avançadas tiveram efeitos nefastos na área da formação de professores, com um assinalável recuo, com encerramento e extinção das instituições de formação, que se traduziu numa *redução* da exigência, nas palavras de Nóvoa (1992: 59), com o *abaixamento das condições de admissão ao ensino normal*, um *encurtamento do tempo de formação e simplificação dos conteúdos* programáticos com uma *menor exigência intelectual e científica*. Mas também, numa regulação que assenta no *controlo* através de *práticas de controlo moral e ideológico* em todas as etapas da formação (Nóvoa, 1992: 59).

O encurtamento da escolaridade obrigatória, a implementação do Livro único, a obrigatoriedade de participação na Mocidade Portuguesa entre outras medidas políticas, contribuíram para o desmantelamento do anterior legado, no que à formação de professores diz respeito e para a ameaça ao grupo profissional dos professores. Mais concretamente, a criação dos “postos de ensino” e “regentes escolares”, as alterações na formação de professores e das exigências para a docência, como por exemplo: a introdução do Exame de Estado, como instrumento de classificação e validação da aptidão para a docência, sobretudo de índole moral e ideológica, em detrimento da formação científica e pedagógica. Portanto, os níveis exigidos eram elementares, passando a ser obrigatória a prova de se tratar de “pessoa que para o efeito possua a necessária idoneidade moral e intelectual” (Adão, 1984). A atividade docente deixa de ser um exclusivo para quem detivesse diploma em educação, após formação de nível superior, passando a ser possível, mediante realização dos exames após realização de formação de curtíssima duração, desempenhar a função docente. Os professores primários, concretamente, viram a sua função a perder exclusividade, podendo a partir de então ser desempenhada por regentes escolares, tendo sido deste modo, paulatinamente desapossados dos seus lugares e posição social (Silva, 2011).

Relativamente à formação dos professores para a docência no ensino secundário, a extinção das Escolas Normais Superiores (em que a formação se fazia em dois anos, incluindo formação teórica no 1.º ano e prática no 2.º ano do curso do magistério liceal) e a criação das Secções Pedagógicas, sediadas nas Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra e Lisboa, significou a descontinuidade da formação, com a formação teórica por um ano a ser realizada nessas faculdades e a prática durante dois anos em liceus (identificados nos normativos). Após a formação, os candidatos a professores submetiam-se igualmente ao Exame de Estado, que servia sobretudo para controlo moral e ideológico (Lemos, 2014: 289).

Posteriormente, em 1947, o regime avançou para uma reforma deste nível de ensino. Relativamente à formação de professores Silva (2011: 317) descreve essa reforma como “(...) uma intervenção directa nas opções da formação dos professores do ensino secundário. (...) onde se promulga a reforma e aprova a estatuto do ensino liceal, depreende-se uma total descoordenação ou mesmo ausência de relacionamento entre a componente científica e a preparação pedagógica; uma primorosa atenção aos aspectos organizativos e funcionais do estágio em detrimento dos cuidados da preparação psicopedagógica; a explícita politização da formação, e do estágio em concreto, como recurso de selecção e controlo, através do discurso mitigado da propalada e indispensável idoneidade moral e cívica dos professores; uma centralização de serviços no sentido de exercer um apertado e rigoroso controlo

dos processos e dos resultados; uma desqualificação ou mesmo abandono das Secções de Ciências Pedagógicas adstritas às Faculdades de Letras”.

Associado a estas alterações das condições de acesso e ingresso na atividade docente, o impedimento da livre expressão e associação fez definharem as associações e movimentos em prol da educação dinamizados por professores, sobretudo os chamados “normalistas”. O fortíssimo controlo, a severidade das medidas punitivas e a regulamentação apertada esvaziaram qualquer margem de autonomia e de decisão dos professores e foram dissuasoras da criação de resistências e possibilidades de reivindicações e lutas; correspondendo assim este período ao mais acentuado recuo no que ao processo de profissionalização dos professores em Portugal diz respeito (Resende, 2003).

Nóvoa (1991) refere-se aos efeitos do controlo moral e ideológico que moldaram a formação de professores desenhada pelos dirigentes do Estado Novo, Silva dá conta de como esta foi “expurgada de referências científicas que permitissem conceber o ensino como profissão e os professores como profissionais” (Silva, 2012: 312). Mónica (1978) também assinala o elevado nível de controlo do Estado, que regulamentava sobre todas as esferas profissionais e laborais, mas também pessoais dos professores, nomeadamente em relação às professoras (primárias), a quem era exigido o cumprimento de normas relativas ao modo de vida em geral, incluindo o casamento e indumentária, como o tamanho da bainha das saias.

Já na década de 60, em resultado de pressões externas e do crescente isolamento político do país, o regime procurou introduzir algumas alterações, relativamente (à formação dos) aos professores, com a revisão dos planos de estudo dos cursos, embora, na estrutura e essência ideológica, mantivessem a matriz dos princípios e valores salazaristas (Lopes, 2007). A pressão externa foi crescente, por isso a meados da década é decidido o prolongamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, em 1965 e, mais tarde, para 8 anos em 1973, com a unificação do currículo escolar (Lemos, 2014: 289). Ora, tais medidas resultaram na necessidade de recrutamento de mais professores, para responder, à criação do ciclo de ensino pós-primário, designado como “ciclo preparatório do ensino secundário”, mas sobretudo, da alteração do perfil docente. Como refere Lemos a Reforma Veiga Simão *incluía, por isso, uma significativa alteração da formação de professores* (Lemos, 2014: 289).

Uma vez mais, em termos de política educativa, a opção foi a de manter a formação de professores num nível elementar, tendo sido criado um curso de atualização para os futuros professores que viessem a lecionar nesse ciclo, através de cursos de curta duração, como refere Silva (2011: 314): “Existem, assim, iniciativas relacionadas com a preparação/adequação dos professores para as alterações estabelecidas na escolaridade obrigatória, mas, de uma forma geral, não houve reformas estruturais da formação dos professores. Com reconversões de curta duração, os professores primários garantiram o funcionamento do curso da Telescola, sendo este uma via muito utilizada para as crianças completarem a escolaridade obrigatória, como alternativa ao ciclo preparatório do ensino secundário, e terem a possibilidade de prosseguirem os estudos”. Neste período, houve necessidade de revisão do Ensino Superior, pela posição já insustentável do país. Contudo, no âmbito dessa reforma, os cursos de

formação de professores do ensino secundário realizado nas faculdades de Letras não foram considerados, “numa óbvia desconsideração pelas mesmas, prevalecendo, na formação de professores, a preparação científica sobre a preparação pedagógica” (Silva, 2011: 318).

Num retrato síntese desta etapa de profissionalização dos professores, mais concretamente no que à formação e acesso à profissão diz respeito, a análise de Silva (2011) aponta para um traçado que resulta de uma combinação de fatores: o impedimento a uma formação superior e longa, por forma a garantir celeridade de diplomados para fazer face à falta de professores; a possibilidade de acesso à atividade e exercício da atividade por docentes com níveis de formação inferiores, mas considerados suficientes; desinvestimento na formação, concretamente na componente pedagógica; a par da retração da procura por potenciais candidatos, pela baixa satisfação associada à atividade docente, a par de crescentes desafios, em virtude da massificação em curso, tanto no primário, como secundário (Silva, 2011: 318).

Pode assim concluir-se que, neste período de ditadura, os professores viram a sua atividade profissional e formação esvaziadas de investimento científico e pedagógico, com encurtamento da formação e possibilidade de exercício profissional por parte de outros que não detinham certificação que habilitasse em exclusivo para o efeito. Esta etapa negra do processo de profissionalização caracterizou-se também pelo esvaziamento da autonomia e poder do grupo profissional em todas as esferas e o consequente declínio do estatuto socioprofissional (Adão, 1984; Lopes, 2022). O controlo do Estado era forte e totalitário, de natureza moral e ideológica feroz, com impossibilidade de manifestação ou movimentação do grupo, que foi transformado num instrumento de normalização do regime ditatorial, num cenário de corporativismo (Adão, 1984; Mónica, 1978; Nóvoa, 1992; Resende, 2003).

Como se deu conta, no processo de profissionalização do grupo profissional dos professores, desde a emergência até à etapa relativa ao período do Estado Novo, são evidentes as distinções internas entre estes profissionais. Nas etapas seguintes do processo de profissionalização do grupo, coincidentes com a implementação de um regime democrático em Portugal, houve um forte investimento na melhoria das condições de formação e desenvolvimento da profissão docente¹⁰³. A análise será demonstrativa desses esforços e ações, que em grande medida foram no sentido de uniformização do grupo profissional, sobretudo no que às condições de acesso à profissão diz respeito; mas ainda assim insuficientes para desvanecer as distinções internas do grupo, nomeadamente no que se prende com instituições de formação e outros fatores, mas que decorrem, em continuidade, de alguns dos traços que marcaram a profissionalização dos professores até à Revolução.

No período pós-revolucionário assinala-se a emergência do Pré-Escolar, praticamente inexistente no período da ditadura, após encerradas das escolas oficiais de formação de Educadores de Infância, em

¹⁰³ Sugere-se a consulta da sistematização analítica organizada por etapas, apresentada por Lemos (2014) e por Mesquita e Machado (2017), em torno da formação inicial de professores em Portugal que enquadram a presente análise, evidenciando nas diversas etapas as mudanças (mais ou menos) significativas, nas diferentes dimensões, umas mais aproximadas de alterações legais (formais e institucionais), outras relacionadas com paradigma científico-pedagógico da formação de professores e conceções sobre profissão docente.

1937¹⁰⁴. A formação destes profissionais teve aprovado um Plano de Estudos para os cursos logo em 1975 (Lemos, 2014: 292), que no ano seguinte foi revogado. Será a par da criação do sistema público da educação Pré-Escolar que abrem as Escolas Normais de Educadores de Infância, em 1977 (Lemos, 2014: 292). Um ano depois, é aprovado o Programa preliminar das Escolas Superiores de Educação, em 1978, que se integrou posteriormente no processo de definição de uma nova rede do ensino superior, o politécnico já em 1979. Essa rede garantiu a abertura de instituições em todas as capitais de distrito que não tivessem já as novas universidades. No caso da educação foram criadas então as Escolas Superiores de Educação e nas cidades em que existiam as universidades novas (Aveiro, Braga e Évora) foram então criados os CIFOP (Centros integrados de formação de professores) (Lemos, 2014: 293). Estas instituições abarcaram a formação dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário e os do 2.ºCEB, mais tarde. Para além da formação, ficaram também responsáveis pela investigação (produção de conhecimento) sobre estes níveis educativos e a formação dos respetivos profissionais. Foi então necessário construir os edifícios dessas escolas e dotar os quadros dessas instituições de formadores, tendo sido tomadas medidas no sentido de garantir a sua formação, com entidades nacionais com as universidades de Aveiro e do Minho e estrangeiras, Bordéus em França e Boston nos EUA (Lemos, 2014: 294).

O processo de democratização do sistema educativo e consequente expansão procurou garantir a universalidade de acesso, que teve como efeito, entre outros, a brusca e acentuada necessidade de professores, como anteriormente referimos. O aumento da procura de educação no último quartel do século XX implicou uma resposta do Estado no sentido de dotar o sistema de professores, contudo a *escassez de instituições de ensino vocacionadas para a formação de professores* permitiu o acesso ao exercício docente de professores sem habilitação. Como se pode ler no relatório coordenado por Braga da Cruz “(...) vieram permitir o acesso ao exercício da profissão docente, sobretudo no ensino preparatório e secundário, de jovens sem habilitação própria e, na maioria desses casos, também sem habilitação de grau superior, o que veio contribuir fortemente para a degradação académica e profissional do estatuto dos professores” (Braga da Cruz, 1988: 1193).

A partir da década de 70, o Ministério da Educação investiu na formação do corpo docente por forma a contribuir para uma *progressiva profissionalização* do mesmo. Como é referido no relatório do Ministério da Educação, de 1988, a profissionalização¹⁰⁵ foi entendida *na dupla aceção de*

¹⁰⁴ O encerramento das escolas de formação oficiais (usando terminologia da época), como refere Lemos (2014: 291) abriram caminho para a iniciativa privada, sendo de destacar que no que se prende com a formação dos Educadores de Infância se regista a criação de instituições formadoras (privadas) como a João de Deus, e a que veio a designar-se posteriormente como Maria Ulrich entre outras.

¹⁰⁵ A profissionalização a que se reporta o relatório do ME diz respeito ao processo de qualificação profissional dos professores, no âmbito das condições e exigências definidas politicamente. Não se confunda, portanto, com o conceito teórico enquadrador da presente investigação, que diz respeito a um processo complexo e longo dos grupos profissionais, como vimos. A polissemia associada ao uso do termo profissionalização tem contribuído para uma certa confusão. Testemunha-se uma relativa descoincidência de significados nos usos dos diversos produtores de discursos sobre os professores; confundindo-se por isso os usos que os diferentes protagonistas fazem do termo, no quadro das suas pertenças, tais como: os próprios professores, os académicos e formadores

especialização pedagógica e de exclusividade profissional (Braga da Cruz, 1988: 1201). Ao crescimento quantitativo de docentes não correspondeu o desejado crescimento qualitativo, tendo contribuído para que se *acentuasse a desqualificação socioprofissional dos professores, e aumentasse a heterogeneidade entre eles*, designadamente por *via das diferentes habilitações de acesso à profissão* (Braga da Cruz, 1988: 1192).

O recrutamento de professores permitiu a expansão do sistema, mas com implicações significativas no processo de profissionalização do grupo. A elevada precariedade no que à condição contratual e certificação diz respeito, traduzida na designação que internamente distingue entre os *Profissionalizados* e os outros, que são designados por *Provisórios*, admitindo-se deste modo, a presença de professores no sistema sem formação e qualificação para a docência. Reuniam-se assim “três categorias de habilitação dos professores nas escolas: a habilitação profissional (científica e pedagógica), a habilitação própria (com formação científica de base completa, mas sem formação pedagógica) e a habilitação suficiente (sem formação pedagógica e com habilitação científica de base incompleta)” (Lemos, 2014: 295).

Quadro 2.17 - Professores em funções em estabelecimento do ensino secundário por anos letivos e categoria de qualificação profissional (%)

Ano letivo	Profissionalizados	Provisórios	
		Com habilitação própria	Sem habilitação própria
1972/73	26,5	48,7	28,4
1973/74	28,4	40,6	31,0
1974/75	27,1	43,5	29,4
1975/76	27,2	48,9	23,9
1976/77	33,3	44,5	22,2
1977/78	42,6	36,4	21,0
1978/79	49,3	32,9	21,0
1979/80	50,9	32,8	16,3
1980/81	50,9	32,9	16,2
1981/82	48,0	35,9	15,9
1982/83	50,6	33,5	15,9
1983/84	50,5	36,5	13,0
1984/85	49,5	38,5	12,0
1985/86	51,5	36,6	11,9

Nota: 1985/86 inclui os professores das escolas “C+S”

Fonte: GEPE/ME, adaptado de Braga da Cruz, 1988

Segundo o relatório de 1988, “(...) em 1981/82 os professores sem curso superior eram do preparatório 40% e no secundário 25%.” (Braga da Cruz 1988: 1193). A distribuição regional dos professores sem habilitação própria para a docência e sem curso superior evidencia a condição mais desfavorecida de regiões como o interior e o sul do país (Braga da Cruz, 1988: 1194). Essas discrepâncias foram-se progressivamente esbatendo a partir de meados da década de 80.

de professores, os especialistas e técnicos, os dirigentes e decisores políticos, os representantes sindicais e das associações de professores, os profissionais da comunicação social, entre outros. O mesmo se pode afirmar para outros termos, como “desenvolvimento profissional”, “projeto”, “currículo” e “classe” de professores/profissional, entre outros.

Os dados relativos ao ensino secundário ilustram uma diminuição progressiva dos docentes provisórios, tendo atingido o valor mais elevado no ano letivo mais crítico, o de 1973/74. A partir desse ano, os valores foram-se reduzindo, rondando os 12 % a meados dos anos 80, portanto, com menos de metade do apurado nos dez anos antes. Ainda no que se refere aos docentes em condição provisória, mas com habilitação própria, a sua percentagem desceu no ano letivo 73/74, face ao ano anterior, em cerca de 8%, e a partir daí foi tendencialmente recuando. Relativamente aos docentes profissionalizados assistiu-se a um aumento, com evolução similar aos anteriores, ultrapassando em meados dos anos 80 a marca dos 50%.

A *profissionalização dos professores*¹⁰⁶ constituiu um dos maiores desafios tendo resultado num conjunto de medidas de investimento significativas do Estado relativas aos professores, passando pelo pagamento de estágios no período de Verão aos docentes que tendo habilitação própria, não tinham habilitação para a docência (Silva, 2011; Lopes, 2022). As outras vias que visaram garantir um corpo docente profissionalmente qualificado mais utilizadas foram, segundo o relatório de 1988 do ME: as *escolas do magistério* 52,5%, o *estágio clássico*, 16,45%; a *profissionalização em exercício*, 12,7%; a *frequência de licenciaturas em ensino*, 5,6% e em *ramos educacionais*, 6,5%; e por fim, a *profissionalização em serviço*, 5%. O número de professores profissionalizados teve assim um aumento, passando de 47,6%, no ano letivo de 1981/82, para 54,2%, no ano letivo de 1986/87 (Braga da Cruz, 1988: 1201).

Quadro 2.18 - Professores dos ensinos preparatório e secundário por categoria de habilitação profissional (VA e %)

Habilitação	1981/82		1983/84		1986/87	
	VA	%	VA	%	VA	%
Habilitação Profissional	25 945	47,6	29 853	51,2	36 436	54,2
Efetivos	23 868	43,8	26 314	45,2	34 954	52,0
Não efetivos	2 077	3,8	3 539	6,0	1 482	2,2
Habilitação própria	20 438	37,5	21 700	37,3	23 039	34,3
Em formação	5 351	9,8	3 953	6,8	3 189	4,8
Outros	15 087	27,7	17 747	30,5	19 850	29,5
Sem habilitação própria	8 149	14,9	6 688	11,5	7 715	11,5
Habilitação suficiente	5 961	10,9	4 823	8,3	6 164	9,2
Sem habilitação	2 188	4,0	1 865	3,2	1 551	2,3
Total	54 532	100,0	58 241	100,0	67 190	100,0

Fonte: adaptado de Braga da Cruz, 1988

O processo não se deu com igual celeridade nos diferentes níveis de ensino. O ensino primário tinha valores acima dos 90%, contudo, os níveis de ensino seguintes não atingiam os 40%, e o secundário tinha apenas metade. O ensino unificado e o secundário eram os que incluíam o maior número de professores provisórios. Como é avançado no relatório coordenado por Braga da Cruz, o problema

¹⁰⁶ Para uma análise mais detalhada sugere-se a leitura de Silva (2011: 351), precisamente o subcapítulo intitulado *Profissionalização: da “em exercício” à “em serviço”* e Lemos (2014: 296, 297).

prendia-se com o ritmo da qualificação profissional dos professores (a designada *profissionalização*) (Braga da Cruz, 1988: 1202), concluindo que “Estamos pois, perante um processo de crescente qualificação não só profissional, mas também académica, com o acréscimo do nível de habilitações próprias para a docência. Em 1986/87 apenas 11,5% dos professores se encontravam sem essa habilitação própria para a docência.” (Braga da Cruz, 1988: 1202). Precisamente, no ano de publicação deste relatório, 1988, é concluída a regulamentação da formação realizada pelas instituições de formação de professores do politécnico, as ESE. Portanto, a partir da década de 80, estas instituições passaram a assegurar a formação dos docentes dos primeiros níveis de educação, Pré-Escolar, 1.º e 2.º CEB, com cursos com duração de três anos que incluía a prática pedagógica (estágios), conferindo o grau de bacharel. A possibilidade de qualificarem-se docentes para os 1.º e 2.º CEB, com atribuição de grau de licenciados nas então designadas “variantes”, de acordo com os grupos de docência do então ensino preparatório, constituiu uma efetiva inovação no sistema de formação de professores (Lemos, 2014: 294). Assinale-se que esta condição de qualificação profissional foi atravessada por conflitualidade entre as instituições do ensino superior, como refere Lemos (2014: 295) “A atribuição do grau por estas escolas politécnicas não era, à data, inteiramente pacífica, tendo ocorrido alguma contestação, designadamente no campo universitário”. Nessa disputa, as ESE vão nos anos 90 responder à procura de níveis mais elevados de qualificação por parte dos Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB, com a oferta de cursos superiores especializados que permitia aos formandos a obtenção do grau de licenciatura.

Nos finais do século XX, os níveis de qualificação profissional exigidos para obtenção de habilitação para a docência sofreram alterações de monta, tendencialmente orientadas para a uniformização das condições de acesso ao exercício profissional da docência. A exigência de qualificação profissional para acesso à profissão conheceu uma evolução que pode ser lida na sequência dos diplomas que a regulamentam, a par da restante legislação enquadradora e definidora do sistema educativo português e da formação de professores.

No período de normalização democrática é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)¹⁰⁷ em 1986, que sobre a formação de professores assinala a importância de uma formação superior para os docentes de todos os níveis de educação e ensino, tanto no domínio científico como pedagógico. Na mesma lei de bases, é estabelecida a necessidade de essa formação ser integrada, articulando os planos teórico e prático, promotora da inovação e investigação. E ainda, com reconhecimento de uma prática profissional sustentada em processos reflexivos, de “autoinformação” e “autoaprendizagem”.

Dois anos após a publicação da LBSE, é aprovada em 1989, a lei do ordenamento jurídico da formação inicial e contínua (Decreto-Lei n.º 344/89) dos Educadores de Infância e dos Professores dos

¹⁰⁷ Para consulta da sistematização da legislação sobre formação inicial de professores em Portugal entre 1986-2016, sugere-se o relatório do CNE (2016), que inclui, ainda, os respetivos pareceres e recomendações.

Ensinos Básico e Secundário. A definição da formação inicial e contínua estabeleceu que a qualificação profissional dos professores se obtinha pela diplomação em cursos de formação de professores, ministrados tanto em universidades como nos institutos politécnicos. Para os professores do 3.º CEB e Ensino Secundário havia a possibilidade de ser adquirida a habilitação para a docência através da frequência de curso de formação pedagógica, para os que possuíssem habilitação científica na área da docência pretendida. Com a publicação deste decreto ficaram também definidos os cursos de especialização para os Professores da Educação Especial¹⁰⁸. O ordenamento estabelecido por este diploma configurou a formação de professores, Lemos (2014) assinala nesse âmbito, alguns aspetos a considerar. Um primeiro, que se prende com o estabelecimento de um “modelo integrado” de formação “(...) quer nas dimensões teórico-práticas, como modelo referencial da formação inicial de professores de todos os níveis de ensino (não superior) em Portugal” (Lemos, 2014: 299). Ainda que houvesse para os Professores do 3.º CEB e ensino secundário a possibilidade de uma “segunda via de formação” (Lemos, 2014: 299). O segundo aspeto prende-se com o que o autor designa por “valência à esquerda”, ou seja, os professores habilitados para um ciclo terem também qualificação para assumir docência no ciclo de ensino anterior, como era o caso das já referidas “variantes”. Contudo, o ordenamento do recrutamento de professores, distinguia já os docentes do 3.º CEB e ensino secundário num grupo. Assim, como refere Lemos (2014: 300), apesar de parecer óbvia a junção de docentes dos 2.º e 3.º CEB, pela proximidade curricular e de edifício escolar, tal não era comum.

Em 1997, houve uma alteração significativa no que diz respeito ao grau de qualificação profissional exigido para a obtenção da habilitação para a docência, com a publicação da Lei n.º 115/97, que estabeleceu o grau de licenciatura como habilitação mínima para todos os professores. Vivia-se um período de defesa, tanto da comunidade científica e académica como da esfera política, da melhoria da formação dos professores, com vista à elevação da qualidade da mesma, assim como do grupo profissional, em geral. Portanto, nesta década foi necessário que os cursos de bacharelato de 3 anos, passassem a licenciaturas de 4 anos¹⁰⁹. No diploma foi reconhecida a possibilidade de as instituições do ensino superior politécnico formarem Professores para o 3.º CEB, ficando apenas o ensino secundário como exclusivo da formação universitária. Mas, como explica Lemos (2014: 301) “(...) tal não irá ter consecução nos anos seguintes devido ao facto de o Ministério da Educação não ter aprovado as propostas apresentadas pelas ESE nesse sentido, alegando não estarem definidas as condições a cumprir pelas mesmas para a realização de tais cursos, as quais, aliás, o Ministério nunca chegou a definir”.

É neste quadro que é criado em 1998 o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP). Embora extinto em 2002, tendo uma curta existência, a ação deste instituto teve repercussões relevantes, nomeadamente a elaboração dos Padrões de qualidade e Perfis de Desempenho

¹⁰⁸ Assim como “(...) outras funções como a orientação pedagógica, inspeção escolar, inspeção escolar, administração escolar, alfabetização e educação básica de adultos e animação cultural (Lemos, 2014: 298).

¹⁰⁹ Mesquita e Machado (2017: 103) assinalam que se tratou de uma alteração formal, uma vez que foram mantidas as componentes de formação, com alterações apenas definição da carga letiva dos cursos.

profissional dos professores em Portugal. Dois anos depois, com o Decreto-Lei n.º194/99, foi regulamentado o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de professores, tomando como referencial os normativos anteriormente referidos, a par dos documentos entretanto publicados de orientação curricular¹¹⁰. A definição do processo de acreditação dos cursos de formação de professores definiu as condições de certificação dos mesmos, conforme um conjunto de exigências relacionadas com o projeto de formação e plano de estudos dos cursos, perfil do corpo docente e não docente, assim como recursos materiais, avaliação dos processos de coordenação e regulação da formação e ainda, parcerias e integração em redes, Lemos (2014: 302). Ainda no que se prende com o acesso foi definido quer na LBSE, quer no ECD, o período probatório com vista à verificação da adequação do perfil dos docentes às funções docentes, por um período de um ano em exercício de funções na escola (estabelecimento de educação).

Em 2001, o Decreto-Lei n.º 240/2001 aprovou o perfil geral de desempenho profissional dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, aprovou os perfis específicos de desempenho profissional dos Educadores de Infância e dos professores do 1.º CEB. Estes normativos foram, desde então, referenciais fundamentais para o desenho dos cursos de formação de professores e para os processos de acreditação e avaliação dos mesmos. Neste cenário, é então criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Um novo marco na regulamentação da qualificação profissional dos professores fixa-se em resultado da implementação do Tratado de Bolonha, em 1999. A partir desta data, a estrutura dos cursos superiores conheceu alterações profundas, incluindo-se nestes os cursos de formação de professores. Mesquita e Machado (2017: 113) referem-se mesmo a um *novo paradigma de formação inicial de professores*, alinhado com a *evolução das conceções pedagógicas* sobre perfil docente e docência. Uma primeira alteração de monta foi a organização da formação de professores em dois ciclos distintos, em sequencialidade, sendo o 1.º ciclo (licenciatura), seguido do 2.º ciclo (mestrado), conferente da habilitação para a docência, portanto, passando a ser exigido o grau de mestre¹¹¹. Para a reorganização dos cursos de formação de professores em específico, foi publicado em 2007, o Decreto-Lei n.º 43/2007, que alterou o regime jurídico da habilitação para a docência, regulamentando os créditos (mínimos) obrigatórios para cada componente de formação da área da docência e estabelecendo a sequencialidade entre 1.º e 2.º ciclos de formação. A decisão sobre a organização da formação de professores foi debatida em vários fóruns, com a discussão sobre se a formação deveria acontecer em apenas um ciclo ou dois, portanto, fixando-se o grau na licenciatura ou mestrado; se se decidisse por este, qual a modalidade de

¹¹⁰ Para aprofundamento da publicação dos referenciais de organização curricular do sistema educativo, sugere-se a consulta de um estudo que apresenta a sequencialidade dos processos de elaboração e definição dos documentos orientadores (Almeida, Viana, Barcelos, Roldão e Peralta, 2021).

¹¹¹ Estas alterações foram enquadradas nas alterações legislativas de reorganização do Ensino Superior, designadamente, a Lei n.º 49/2005, que alterou a LBSE que com o Decreto-Lei n.º 74/2006, aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, estabelecendo o modelo de organização do ensino superior em três ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento) e adotando o sistema europeu de créditos curriculares (ECTS).

organização dos cursos, em dois ciclos (como veio a ser, com a criação da Licenciatura em Educação Básica) ou de modo integrado. Mas, mais vincada foi a discussão em torno da distinção de graus conforme os ciclos de docência, voltando, nesse caso, a distinguir-se os docentes por nível de qualificação profissional (o que não veio a acontecer). A formação de professores com este diploma é, comparativamente às demais áreas de formação e profissões, a mais fortemente regulamentada, deixando para as instituições de formação uma escassa margem de autonomia e decisão para o desenho curricular dos respectivos planos de formação. Importa aqui reter os termos desse debate, por permitir compreender que no processo de profissionalização dos professores, como temos vindo a demonstrar, há conflitualidades tensões, assim como avanços e recuos. Neste caso, se se tivesse optado pela distinção, tal teria consequências ao nível quer do estatuto socioprofissional, como na carreira dos professores, sobretudo os dos níveis de iniciação (Lemos, 2014: 305). Fixado o mesmo grau, mestrado, para todos os docentes como qualificação profissional, a opção por um modelo de sequencialidade, licenciatura e mestrado, implicou alterações nos cursos de formação de professores, sobretudo os de “modelo integrado”¹¹², portanto, o efeito foi menos acentuado na formação realizada pelas universidades, portanto, para os docentes do 3.º CEB e ensino secundário.

Posteriormente, em 2009, com o Decreto-Lei n.º 220/2009, foi reforçada a referida regulamentação da formação conducente à habilitação para a docência, mantendo-se a matriz que combina componente científica e pedagógica, em sequencialidade, com exigência do grau de mestrado. A novidade introduzida por esta regulamentação prende-se com os novos perfis de docência: educador de infância e professor do 1.º CEB; professor de 2.º e 3.º de Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica; professor do 2.º, 3.º CEB e ensino secundário de Educação Física (Lemos, 2014: 308). Em 2014, com a publicação do Decreto-Lei n.º 79/2014, é praticamente mantido o diploma relativo ao regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário anterior (Lemos, 2014: 308).

Em 2007, foram também introduzidas as alterações ao ECD (Decreto-Lei n.º 15/2007), tendo sido criado um dispositivo relativo ao acesso à carreira docente, uma prova de avaliação de conhecimentos e competências definida como requisito à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente para ingresso na carreira. Como se pode ler no relatório do CNE (2019) dedicado a esta matéria, “As alterações introduzidas visaram, de acordo com o exposto no preâmbulo do diploma, estabelecer condições mais rigorosas para o ingresso na carreira, assegurando que aqueles que obtêm provimento definitivo em lugar do quadro preenchem todos os requisitos para o exercício da profissão docente. Com esse objetivo, introduziu-se uma prova de avaliação de conhecimentos e estabeleceram-se novas regras para a observância de um período probatório” (CNE, 2019: 57). A partir desta data, o ECD foi

¹¹² Lemos assinala que “(...) para o caso dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo, tratava-se mesmo de uma situação radicalmente nova, dado que a formação nunca se organizou em modelo sequencial ou bietápico, quer nas instituições de ensino superior (ESE e CIFOP-Universidades), quer anteriormente nas Escolas Magistério Primário e Escolas Normais de Educação de Infância, assentando sempre num modelo integrado” (2014: 305).

sucessivamente sofrendo alterações, mantendo a referida prova de avaliação de competências e conhecimentos para o ingresso na profissão, mas com flexibilização das condições de realização da mesma (Decreto-Lei n.º 270/2009). As condições de acesso e ingresso à carreira foram sendo alteradas nos anos seguintes, fixando os critérios de seleção, para em 2016 ter sido abandonada a realização da prova (Lei n.º 16/2016).

As alterações legislativas anteriormente apresentadas, resultaram na seguinte organização da formação inicial dos professores em Portugal. Para os Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB e do 2.º CEB, o acesso ao mestrado que habilita para a docência exige que sejam detentores da licenciatura em Educação Básica, que inclui formação considerada como generalista e prevê a realização de estágios nos contextos escolares respetivos. Para os docentes do 3.º CEB e do Ensino Secundário, o acesso ao mestrado implica a diplomação superior da área de formação conforme o disposto nos Decretos-Lei n.º 74/2006, n.º 107/2008, n.º 230/2009 e n.º 115/2013, que estabelecem as referidas áreas. Para todos, a habilitação para a docência faz-se no quadro da aquisição de competências e atitudes nos seguintes domínios¹¹³: *a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Área cultural, social e ética (assegurada no âmbito das restantes componentes de formação); e) Iniciação à prática profissional.*

A iniciação à prática profissional engloba a presença em contexto com desempenho supervisionado pelo(s) docente(s) dos contextos, em parceria com os docentes das respetivas instituições de formação, sendo expectável que sejam desenvolvidas ações de observação e análise, bem como intervenção, implicando que sejam elaboradas planificações de aulas, desenvolvimento da atividade letiva que inclui ensino e avaliação das aprendizagens dos alunos¹¹⁴. Complementarmente, outras medidas legislativas procuraram assegurar o desígnio da qualidade da formação, nomeadamente: a exigência de acreditação dos cursos de formação pela entidade responsável (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior); prestação de prova de domínio linguístico (língua portuguesa) (oral e escrito e argumentação lógica); a exigência de habilitação profissional, abandonando-se a habilitação própria e suficiente¹¹⁵.

Em síntese, o ensino primário ou elementar em Portugal foi, durante longo tempo, o ciclo que maior número de docentes e alunos teve. Sendo que, as intencionalidades e entendimentos políticos sobre este ciclo foram distintos ao longo do processo de profissionalização dos professores, como anteriormente se procurou demonstrar. Como afirma Afonso (2008), a ideia de ensino básico não esteve na base da

¹¹³ A distribuição das componentes de formação, encontra-se em linha com as orientações europeias, reforçadas em 2017, no quadro das políticas educativas até 2025: “A Comunicação da Comissão Europeia sobre o desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência sublinhou que uma FIP de qualidade deve combinar o domínio dos saberes da área de docência, a formação pedagógico-didática e suficiente prática dentro da sala de aula” (Eurydice, 2021: 66).

¹¹⁴ No quadro da FIP espera-se que sejam ainda desenvolvidas competências diversas, como se pode ler na imensa produção sobre formação (inicial) de professores, pelo que se sugere a consulta de Arcadinho, Folque e Costa (2020), que apresentam uma revisão sistemática da bibliografia publicada entre 2001 e 2019.

¹¹⁵ Sugere-se a leitura de Viseu e Barroso (2020) que apresentam uma sistematização das alterações legislativas, concretamente no ECD distinguindo as condições de ingresso na carreira e da avaliação do desempenho docente tendo como pano de fundo analítico as mudanças nos processos de regulação.

criação do sistema educativo, tendo resultado de “uma amálgama de três tradições de escolaridade muito diferentes: a escola primária, a escola preparatória e o ciclo unificado da escola secundária” (Afonso, 2008: 48).

Para o (atualmente designado) 1.º CEB, foi decisivo o momento de criação das Escolas Normais Primárias, posteriormente transformadas em Escolas do Magistério Primário (Serra, 2009) e que vieram a dar lugar às Escolas Superiores de Educação (Souta, 1995). Embora as instituições de formação tivessem sofrido alterações que não se restringiram apenas à designação, com a passagem das Escolas do Magistério Primário para as Escolas Superiores de Educação, o bacharelato foi o grau de certificação que habilitou para a docência, até à década de 90 do século XX. Os docentes deste nível de ensino passaram da designação Professor Primário para Professor do 1.º CEB. Já o 2.º Ciclo do Ensino Básico resultou da redefinição da estrutura do sistema educativo por decisão política, nos anos 1967/68, do então designado por Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, que unificou os até essa data distintos 2.º Ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico. Como vimos na secção anterior, este ciclo de ensino sustentou parte significativa da expansão do sistema educativo, cumprindo-se o desígnio da democratização, tendo a sua constituição contribuído com a entrada de um elevado número de docentes recrutados sobretudo entre jovens universitários e já outros licenciados, contudo, sem formação e habilitação para a docência.

Os Professores do Ensino Secundário e do 3.º CEB (anteriormente com outra designação) mantiveram permanentemente como instituição de formação as universidades, variando sobretudo nas modalidades de formação e grau de qualificação profissional exigido para exercício da docência.

Em suma, 1997 constituiu um marco pela definição de um nível de qualificação profissional exigido para o exercício da docência igual para a docência em todos os níveis de ensino. Posteriormente, em 2007, o nível de qualificação exigido para a docência para a totalidade dos níveis de educação e ensino passou a ser o grau de mestrado, correspondente ao 2.º ciclo de formação de Bolonha, mantendo-se a matriz profissionalizante da formação inicial¹¹⁶.

¹¹⁶ A matriz profissionalizante da formação inicial é comum na maioria dos países, ainda assim com variações significativas nas temporalidades e modalidades de experiências formativas em contextos escolares, como se pode ler no relatório da rede Eurydice: “A formação profissional, tal como se entende aqui, constitui uma parte da FIP que proporciona aos futuros professores tanto o conhecimento teórico específico como as competências práticas para a profissão docente. A formação prática ou estágio no estabelecimento de ensino constitui uma parte integral da formação profissional que pode incluir a observação de aulas e, por vezes, a própria experiência de ensino.” (Eurydice, 2021: 67). Contudo, embora com matrizes profissionalizantes, a duração da formação inicial de professores e os graus de formação exigidos são muito diversos, sendo Portugal um dos países com níveis de qualificação mais elevados e com experiências de iniciação à prática profissional (estágios) mais longas, comparativamente aos demais países.

Quadro 2.19 – Nível de qualificação para certificação profissional (habilitação para a docência) por nível de ensino

1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Ensino Secundário
Desde 1997 Grau de Licenciatura	Desde 1997 Grau de Licenciatura	Antes de 1997 Grau de Licenciatura	Antes de 1997 Grau de Licenciatura
Desde 2007 Grau de Mestrado	Desde 2007 Grau de Mestrado	Desde 2007 Grau de Mestrado	Desde 2007 Grau de Mestrado

Fonte: Afonso (2008); CNE (2019)

A equalização das condições de qualificação profissional exigidas para a docência em todos os níveis de ensino e educação, concorreram para a uniformização do grupo profissional, tendo tido efeitos nos motes e configurações do associativismo docente, à época, como se dará conta mais à frente. Contudo, as instituições de formação de professores, embora confirmem igual grau, distinguem-se relativamente aos níveis de ensino para que as habilitações para a docência que certificam se destinam. Assim, as instituições universitárias podem formar para a totalidade dos níveis de educação e ensino, já as do subsistema politécnico formam docentes conferindo habilitação para a docência apenas para os primeiros níveis, ou seja, até ao 2.º CEB.

Quadro 2.20 – Instituições de formação e certificação

Pré-Escolar, 1.º CEB 2.º CEB	3.º CEB Ensino Secundário
Universidade e Politécnico	Universidade

Fonte: Afonso (2008)

Portanto, à uniformização do grau de qualificação para certificação profissional e acesso à habilitação para a docência para os docentes do ensino não-superior, não corresponde uma uniformização de vias e instituições de formação (Campos, 2014, 2016). Essa distinção contribui para a diferenciação interna do grupo profissional, nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento do conhecimento profissional, a sua natureza, usos e modalidades de formação¹¹⁷.

Concluindo, para a presente investigação considerou-se a certificação dos professores, seja pela sua condição de credencial para o acesso ao exercício da atividade profissional, seja pela “visibilidade” que assume o grau académico no que ao conhecimento profissional diz respeito (Roldão, Figueiredo, Campos e Luís, 2009; Campos, 2014, 2016). A análise da terminologia usada em cada época para identificar os professores dos diferentes ciclos de ensino evidencia o reconhecimento simbólico da certificação para o exercício profissional e respetivas instituições de formação. Apresentando essa análise de modo mais detalhado e por nível de educação e de ensino, procurou-se ilustrar a evolução da

¹¹⁷ Para um aprofundamento da diversidade formativa a que aludimos, sugere-se consulta à sistematização apresentada nos relatórios do CNE (2015) *Formação Inicial de Professores*, concretamente os textos relativos à Mesa-redonda Modelos de formação e acesso à profissão, e do CNE (2016) *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*.

profissionalização lida na certificação exigida para habilitação por nível de ensino, com identificação do tipo de instituições responsáveis pela formação e autorizadas a conferir o diploma de habilitação para a docência. Ou seja, a análise em torno da certificação prende-se também com o reconhecimento simbólico do diploma. A importância da certificação e diplomação, como elementos definidores das fronteiras e domínios das práticas e saberes dos diferentes grupos profissionais, ganha, portanto, evidência analítica.

2.2.2 Desenvolvimento profissional: ingresso e progressão na carreira docente

Para a presente análise, interessou-nos sobretudo identificar as condições e mecanismos disponíveis para o desenvolvimento profissional dos professores, enquanto grupo profissional. Na secção anterior, dedicada à formação inicial e qualificação profissional, demos conta da evolução das condições e exigências de certificação para a obtenção de licença que habilita para a docência em Portugal. Pretende-se na presente secção analisar as condições de ingresso e progressão profissional, por isso, o foco de análise debruçar-se-á sobre a definição legislativa relativa à estrutura e acesso à carreira docente e possibilidades de progressão, assim como às condições de continuidade da formação.

Anteriormente, na secção relativa ao envelhecimento dos professores no sistema educativo português, deu-se conta da atual discussão em Portugal (assim como noutros países) do problema da falta de professores. Parte do problema prende-se, entre outros fatores anteriormente apontados, com a fraca atratividade da profissão e consequentemente com a baixa procura dos cursos de formação de professores. No relatório do CNE (2019), são analisados os dados sobre os diplomados destes cursos, comparando 2012/13 e 2016/17, com registo de uma diminuição global quer de candidatos, quer de cursos¹¹⁸. Sem surpresa, em todas as áreas de formação os diplomados têm maioritariamente entre 25 e 30 anos de idade e menos de 25, mantendo-se a tendência da feminização, sobretudo os diplomados para exercício profissional nos ciclos educativos iniciais. Entre 2008/2009 e 2011/2012, regista-se um aumento de inscritos nos cursos de formação de professores, atribuído aos efeitos dos primeiros anos de implementação dos cursos “pós Bolonha”, sendo que, nos anos seguintes, se regista uma descida contínua até 2017/2018, embora menos expressiva após 2014/2015. A quebra dá-se nos cursos dos dois subsistemas, universitário e politécnico, sendo mais acentuada sobretudo para as instituições do ensino privado. No ensino público, a redução de inscritos regista-se nas instituições localizadas no interior do país, o que justificou a tomada de medidas políticas de incentivo a essas instituições, que não tiveram, no entanto, resultados assinaláveis¹¹⁹. Do lado da oferta formativa, assinala-se um acentuado aumento de cursos entre 2008/2009 e 2010/2011, que atinge o número máximo (65) em 2013/2014 (CNE, 2019).

¹¹⁸ Nesse relatório, é realçada a redução dos diplomados dos cursos de Professores do 1.ºCEB, concretamente nos que conferem a habilitação profissional (comumente designados por mestrados profissionalizantes), comparativamente aos dados relativos aos mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB e de Ensino de 1.º e 2.º CEB.

¹¹⁹ De acordo com os dados sobre candidaturas e inscrições nos cursos de formação de professores em Portugal disponibilizados pela DGES.

Posteriormente, regista-se uma diminuição que foi compensada, ainda que tenuemente, em 2017/18¹²⁰. Pensamos que as variações do número de instituições (unidades orgânicas) e cursos prendem-se com vários fatores. Por um lado, a diminuição da procura, por redução de vagas por decisão ministerial e redução do número de candidatos aos cursos, em resultado da disseminação de discursos sobre a dificuldade de ingresso na profissão e precaridade de vínculo contratual, antevendo-se para muitos uma situação de (futuro) desemprego ou inserções profissionais pautadas por condições muito precárias (Rinke, 2013), em grande medida associadas à imagem do “professor-caracol”, com a “casa às costas”, que a cada início de ano letivo se vê e ouve na comunicação social. Por outro lado, o efeito dos processos de avaliação e acreditação dos cursos do ensino superior em Portugal, que se traduziu, no caso dos cursos de formação de professores, numa redução da oferta, por conta do encerramento de cursos (sobretudo do setor privado). Comparativamente a outros países europeus, Portugal encontra-se na “zona vermelha” do gráfico que combina a procura e a oferta de formação de professores, sendo que Portugal se situa na combinatória entre a “escassez” de uma e o “excedente” da outra, respetivamente (Eurydice, 2021: 33). A situação portuguesa é particularmente crítica, juntando-se neste cenário o envelhecimento, agravado com previsão de aposentação em elevado número de docentes, no início da segunda década do século XXI e nos anos seguintes (Eurydice, 2021: 34), a par do abandono da profissão e/ou não ingresso, nos anos anteriores.

Para a maioria dos professores em Portugal, que como vimos exercem a docência em escolas públicas¹²¹, as condições de ingresso na carreira docente são regulamentadas e reguladas pelo Estado central, concretamente pelo Ministério da Educação, que define os requisitos para a seleção e recrutamento dos docentes¹²². Portanto, para além da exigência da certificação para a habilitação para a docência, a classificação obtida na formação inicial, constitui um dos requisitos para a seleção e recrutamento de docentes, correspondendo à classificação final obtida¹²³ no curso que confere a qualificação profissional (para a docência). Em termos do recrutamento, à classificação profissional acresce o tempo de serviço docente, que combinados resultam na ordenação dos candidatos, em lista graduada, como resultado do concurso nacional¹²⁴. Atualmente, para a efetivação nos quadros da função

¹²⁰ A variação da oferta medida em cursos é semelhante à das instituições, com 218 cursos em 2011/12, registando-se uma redução até 2015/16, ano em que se regista um ligeiro aumento (CNE, 2019).

¹²¹ Segundo os dados da DGEEC (2021), para o ano letivo 2020/21, a percentagem de docentes no ensino público era, para Pré-Escolar, 57,4, 1.º CEB, 88,7, 2.º CEB, 90,1; 3.º CEB e Ensino Secundário, 91,6; Ensino Superior, 78,5. Os números do Pré-Escolar explicam-se pela reduzida cobertura do ensino público no que diz respeito à Educação de Infância.

¹²² Para aprofundamento da análise sugere-se a consulta do relatório técnico do CNE (2019) *Regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*, um estudo solicitado pela Assembleia da República, (Deliberação n.º 4-PL/2018). Pela especificidade deste estudo é nesta secção de análise tomado como referência principal.

¹²³ No relatório do CNE (2019), é apresentada a distribuição da classificação profissional dos candidatos, em 2018, aproximando-se de uma distribuição normal de média final de curso aos 14,15 valores, com um desvio padrão de 1,153. A classificação mais comum é, portanto, os 14 valores, com cerca de ¼ dos docentes com uma classificação profissional que oscila entre 10 e 13 valores, e metade, entre 13 e 15 (CNE, 2019: 23).

¹²⁴ Para aprofundamento sobre as mudanças nas políticas de gestão da carreira docente e especificidades de acesso, sugere-se a leitura de Morais (2014).

pública, como docente, implica a conclusão do período probatório e ter avaliação de desempenho profissional igual ou superior a Bom. Portanto, inicialmente os docentes ingressam, mas provisoriamente, sendo necessário que realizem o período probatório¹²⁵, que: “destina-se a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível, tem a duração mínima de um ano escolar e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua atividade docente” (artigo n.º 31.º Estatuto da Carreira Docente).

O CNE tem publicado pareceres que insistem na necessidade de afinar os dispositivos de seriação e recrutamento de docentes em Portugal¹²⁶, sustentando-se nos resultados de investigação produzida e na análise comparada com modelos de recrutamento de docentes de outros países^{127,128}. Uma das questões que se coloca prende-se com a necessidade de garantir efetivamente a adequação das competências profissionais consideradas necessárias para um bom desempenho profissional, aferidas sobretudo nos contextos profissionais, em efetivo exercício profissional, portanto em funções letivas, entre pares. Ora, para tal é necessária a definição de um período de indução, que à semelhança de outros modelos, permite assim ultrapassar o problema da sobre-representação da classificação final de curso, no âmbito dos processos de recrutamento, garantindo um ingresso alicerçado/inscrito em processos de socialização profissional menos difusos e mais integrados¹²⁹. Em Portugal, nunca foi implementado o período de indução, embora tenha havido, ao longo de várias décadas, compromisso da tutela sobre a intencionalidade da sua regulamentação¹³⁰, a par da quase sistemática chamada de atenção dos investigadores para a importância e relevância de que tal medida se revestiria, para assegurar as

¹²⁵ Para os docentes que tenham mais de 730 dias de serviço efetivo, nos 5 anos imediatamente anteriores, com um mínimo de avaliação de Bom em cinco anos de serviço efetivo, ficam dispensados de realizar o período probatório. Como veremos, a entrada dos docentes é, no caso do sistema educativo português, expressivamente “adiada”, pelo que, para muitos, é adequada esta possibilidade jurídica de dispensa. Como se pode ler no relatório do CNE, “A prática mostra, no entanto, que a maior parte dos docentes só consegue aceder a um lugar de ingresso, com vários anos de serviço efetivo prestado” (CNE, 2019: 59). Em 2018/19, dos 3189 admitidos a lugar de quadro, 2301 usufruíram desta possibilidade de dispensa, i.e., quase $\frac{3}{4}$ (72%).

¹²⁶ Veja-se o *Parecer 4/2016* sobre Formação Inicial de Educadores e Professores e o Acesso à Profissão (CNE) e a *Recomendação de 2019* sobre Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário, em que o CNE recomenda que: “se substitua o período probatório por um verdadeiro ano de indução, ou seja, um ano letivo completo de exercício profissional, apoiado continuamente pelo departamento curricular da escola, através de um docente do mesmo grupo de recrutamento e com experiência profissional de reconhecida qualidade.” (CNE, 2019: 60).

¹²⁷ Embora a indução não seja ainda uma realidade comum, pois “menos de 50 % dos docentes europeus participaram num programa de apoio na fase inicial da carreira (indução) durante o seu primeiro emprego. Todavia, a proporção de professores que reportam esta experiência é maior em países em que a indução é obrigatória.” (Eurydice, 2021: 14), reforçando assim a importância da sua regulamentação.

¹²⁸ No relatório da rede Eurydice, o sistema educativo português é identificado como tendo etapa de indução obrigatória com avaliação final (Eurydice, 2021: 81), contudo, tal diz respeito ao período probatório (Roldão, Reis e Costa, 2012a, 2012b; Reis, Gonçalves e Mesquita, 2012; Flores, 2021).

¹²⁹ Como se pode ler no relatório técnico do CNE: “O período de indução corresponde ao início da atividade profissional do recém-formado. Trata-se de um período de transição entre a formação inicial e a prática profissional que se traduz num processo de socialização através do contacto com a comunidade e a cultura escolares.” (CNE, 2019: 60).

¹³⁰ Como se pode ler no relatório do CNE (2019: 60): “Este período de indução, em Portugal, traduziu-se no designado ano probatório, que foi implementado pela primeira vez em 2009/2010 no âmbito do Programa de Supervisão, Apoio e Acompanhamento do Período Probatório, desenvolvido por uma equipa de investigadores, coordenada pela Universidade de Aveiro (Roldão, Reis e Costa, 2012).”

(melhores) condições para um desenvolvimento profissional dos professores no início dos seus percursos profissionais¹³¹.

A decisão política tendeu para a definição de um período probatório, que garantiu sobretudo o controlo e avaliação (CNE, 2019), em vez do que, no parecer de 2016, reforçado pela recomendação de 2019, o CNE defendeu e que visa, sobretudo, garantir que os professores desenvolvam um perfil profissional adequado. Do parecer 4/2016, importa destacar os aspetos mais diretamente relacionados com a aquisição e aprofundamento do conhecimento profissional, no qual se recomenda que: “(...) 5. O processo de profissionalização, na sequência da habilitação profissional, conclui-se após a realização, com aproveitamento, do período de indução, constituindo a primeira etapa de uma formação contínua adequada ao desenvolvimento do percurso profissional do professor; [seja criada] 6.2. Uma rede de escolas com capacidade formativa (professores experientes, recursos e equipamentos) para indução profissional em colaboração com as instituições formadoras; 7. A conceção de um programa de indução com carácter probatório, claro e exequível, que inclua: 7.1. A definição de quadros de referência quanto ao perfil desejável do candidato em período probatório na conclusão da indução profissional; 7.2. A indução profissional sob a responsabilidade de um professor da escola do mesmo grupo de recrutamento – orientador/supervisor –, com perfil adequado às funções e em colaboração com uma instituição de formação; [e ainda, que] 7.6. A avaliação do desempenho feita de forma contínua no decorrer do período probatório, visando permitir ao orientador e ao futuro professor conhecer a evolução formativa e o nível de desempenho atingido, com base num acompanhamento personalizado e aferido em função das linhas de orientação referidas em 7.1. (perfis de saída).

O processo de recrutamento de professores para exercerem no setor público do sistema educativo português é centralmente organizado. Para o efeito, são acionados mecanismos de seriação dos docentes através de concursos que abrangem o território nacional (com exceção das regiões autónomas da Madeira e dos Açores, que têm concursos próprios). Aos professores são atribuídos os lugares conforme a sua posição na lista ordenada, sendo apenas possível em situações excecionais a contratação de docentes ao nível dos agrupamentos de escolas, sem atender à referida lista nacional (em situações de substituição de docentes por baixa médica, ao abrigo de programas de intervenção como o TEIP, por exemplo)¹³². Embora no processo de candidatura os docentes indiquem as suas preferências (em lista

¹³¹ Para aprofundamento, sugere-se a leitura de Flores (2021a), que apresenta uma sistematização de referências centrais dos autores que se têm dedicado ao estudo da indução no quadro do desenvolvimento profissional dos professores, incluindo os da sua autoria. A indicação desta referência prende-se, exatamente, com o facto de ser uma das mais recentes de muitas que ao longo de vários anos esta autora tem publicado Flores (2000, 2006a, 2007, 2008, 2010).

¹³² A estratégia de recrutamento operacionaliza-se numa complexa malha de concursos, na sua maioria centralmente geridos e tendencialmente considerando listas ordenadas, por classificação e tempo de serviço. No relatório do CNE (2019), é sistematizada a informação sobre o processo de recrutamento, nomeadamente as modalidades e periodicidade dos concursos, a saber: Concurso interno, concurso quadrienal, destinado a suprir necessidades permanentes de pessoal docente e a permitir a mobilidade dos docentes de carreira, atendendo prioritariamente à intenção de transferência de escola, de QZP ou de GR; Concurso externo, concurso anual destinado a recrutar os candidatos que pretendam ingressar na carreira, em vagas dos QZP. Os candidatos colocados no âmbito deste concurso obtêm um contrato de trabalho em funções públicas por tempo

ordenada segundo a classificação profissional e anos de serviço avaliados) das escolas ou quadros de zona pedagógica (QZP), só muito parcamente há uma efetiva possibilidade de escolha (CNE, 2019: 63). A distribuição dos docentes, por concurso, no ano de 2018, mostra que a maioria se encontra colocada por via dos concursos quadrimestrais (88 014) (QA/QE) e anuais (15 065) (QZP), tendo sido os restantes (17773) colocados por via de outros concursos (CNE, 2019)¹³³. A distribuição dos docentes dos QA/QE (52,5 anos) e QZP (45,2), por média de idades, evidencia o quão tardia pode ser para muitos docentes a passagem a uma situação de vínculo contratual¹³⁴¹³⁵, concluindo-se, assim, no relatório do CNE, que “(...) da análise dos dados relativos ao tempo de serviço dos docentes integrados na carreira, [...] Portugal detém um corpo docente com elevada experiência profissional.” (2019: 24).

Na comparação com outros países europeus, Portugal encontra-se em situação similar à de Itália, Espanha e Áustria, em que “cerca de 80 % dos professores abaixo dos 35 anos têm contratos a prazo (...)” (Eurydice, 2021: 39). É de vincar a apreciação explicitada no relatório da Eurydice em 2021: “Ainda que seja habitual a percentagem de contratos a prazo diminuir à medida que os professores envelhecem, alguns países ainda têm elevadas proporções de professores no grupo etário dos 35-49 com vínculos laborais temporários, como é o caso de Espanha (39 %), Itália (32 %) e Portugal (41 %).” (Eurydice, 2021: 39).

Os dados relativos à evolução da distribuição dos docentes por vínculo contratual (DGEEC, 2021)¹³⁶, apresentados no quadro seguinte, mostram que a maioria dos docentes do ensino público tem como vínculo laboral um contrato que os integra em QE/QA ou QZP, com maior incidência para os docentes dos anos de iniciação. É ainda evidente que entre 2008/09 e 2015/16 há uma quebra do número de contratados não integrados nos quadros, para todos os ciclos educativos, que volta a aumentar desde esse ano até 2019/20, embora nunca atingindo os valores anteriores.

indeterminado; Concursos para satisfação de necessidades temporárias, destinam-se a suprir necessidades que não são colmatadas pelos concursos interno e externo. Esses concursos podem ser: *concurso de mobilidade interna; concurso de contratação inicial; concurso de reserva de recrutamento; contratação de escola.*

¹³³ O facto de haver um elevado número de candidatos sem colocação no concurso externo de 2018 (33 997 docentes), embora pareça indiciar uma oferta excessiva, diz sobretudo respeito a necessidades temporárias, lugares que não são ocupados por serem em escolas distantes e/ou em zonas cujo valor da habitação é muito elevado, e que, pelo escasso número de horas que compõem os horários em oferta e pelo facto de corresponderem a períodos de lecionação demasiado curtos, não conseguem ser ocupados (CNE, 2019)

¹³⁴ Como se pode ler no relatório do CNE (2019: 24), “Nos docentes do QZP, em todos os níveis de educação e ciclos de ensino, exceto na educação pré-escolar, as maiores percentagens de docentes encontram-se entre os 15 e os 19 anos de serviço. No caso da educação pré-escolar a maior percentagem (38,4%) tem entre 20 e 24 anos de serviço. Nos 1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB e ensino secundário, os docentes do QZP concentram-se sobretudo entre os 10 e os 24 anos de serviço, com percentagens de 93,2%, 92,3%, 93,8%, respetivamente.”

¹³⁵ Relativamente aos docentes externos, ou seja, os que se encontram em situação contratual mais precária, em 2018, segundo os dados do CNE (2019: 24), “(...) a maior percentagem tem menos de 10 anos de serviço em todos os níveis de educação e ciclos de ensino, com exceção da educação pré-escolar. Neste nível de educação, 37,3% dos docentes tem entre 10 e 14 anos de serviço e 25,3% tem menos de 10. É de assinalar que em todos os níveis de educação e ciclos de ensino estão recenseados docentes com 25 e mais anos de serviço que não pertencem aos quadros. Na Educação Pré-Escolar a percentagem dos docentes que se encontram nesta situação é de 4,2%”.

¹³⁶ Para aprofundamento de informação, sugere-se a leitura do relatório do CNE (2022), que apresenta a sistematização dos dados relativos ao vínculo contratual por ciclo de educação e ensino entre 2011/12 e 2021/22.

Quadro 2.21 - Docentes por vínculo contratual, por ciclo de ensino, 2008/09, 2015/16, 2019/20 (%)

Vínculo contratual	Quadro 2019/20	Contratados		
		2019/20	2015/16	2008/09
Pré-Escolar	86,5	13,5	8,5	15,3
1.º CEB	86,7	13,3	12,7	15,7
2.º CEB	82,7	17,3	15,4	27,0
3.º CEB e Ensino Secundário	77,6	22,4	21,9	28,3

Fonte: DGEEC (2021) Perfil Docente

No espaço público, tem sido recorrente a discussão em torno dos efeitos do modelo de recrutamento de professores em Portugal, com argumentos contra e a favor, assim como diversos intervenientes nessa discussão. Nesta matéria sindicatos e tutela estão de acordo, ou seja, na defesa de um modelo de recrutamento centralizado, embora em “contra-corrente” com a maioria dos países europeus (Viseu e Barroso, 2020: 112). Os defensores deste tipo de modelo advogam que é garantida assim a equidade entre candidatos a nível nacional, num processo de seriação transparente por ser gerido por uma só entidade, com base em listas públicas, assim como, a garantia da colocação atempada de professores em cada ano letivo. Os opositores defendem que tal modelo de recrutamento não permite uma efetiva seleção dos docentes, pois não são escolhidos considerando critérios que os diferenciem profissionalmente e que, porventura, sejam mais ou menos adequados aos diferentes contextos escolares¹³⁷.

Analicamente, segue-se a identificação das condições de progressão na carreira docente. No Estatuto da Carreira Docente, identificam-se três componentes principais consideradas para a progressão na carreira, que está organizada em 10 escalões (a que correspondem índices remuneratórios diferenciados): tempo de serviço, frequência de formação contínua e resultados de avaliação de desempenho. São definidos, para o acesso a alguns dos escalões requisitos específicos para progressão: a observação de aulas (nos escalões 3.º e 5.º) e a obtenção de vaga para a progressão (nos escalões 5.º e 7.º). Estão ainda previstas situações consideradas especiais que permitem encurtar o tempo de permanência nos escalões, nomeadamente a conclusão de 3.º ciclo de formação superior, com obtenção do grau de doutor. Num breve retrato apresentado pelo CNE (2019), a distribuição de docentes pelos escalões da carreira docente mostra que mais de metade (58,4%) se concentra nos primeiros 4 escalões e cerca de ¼ (26,3%) se posiciona nos 7.º, 8.º e 9.º escalões. Apenas 15,4% se encontra nos 5.º e 6.º escalões, sendo absolutamente residual a percentagem (%) no 10.º escalão¹³⁸. Os relatores do estudo

¹³⁷ Para uma análise mais aprofundada desta questão, sugere-se a leitura dos cenários avançados no estudo do CNE (2019), em que se equacionam as possibilidades de diferentes modelos de recrutamento e seleção de professores, identificando os riscos/benefícios em cada um.

¹³⁸ “Relacionando os índices remuneratórios com o ano de entrada na carreira, assinala-se a existência de docentes do QA/QE que, apesar de terem ingressado na carreira até ao ano 2000, estão ainda integrados nos 1.º e 2.º escalões da tabela remuneratória, estando a maior percentagem posicionada no 3.º escalão (18,3%). No entanto, também é evidente que os que entraram na carreira há mais tempo se distribuem por todos os índices remuneratórios, enquanto os que acederam à carreira mais recentemente concentram-se nos primeiros escalões.” (CNE, 2019: 25).

assinalam que “a reestruturação dos escalões da carreira docente, e respetivos índices remuneratórios, em 2007, originou um reposicionamento dos docentes o que, aliado ao congelamento da carreira nos últimos anos, podem justificar os dados (...), nomeadamente a percentagem de docentes que atingiram o topo da carreira (0,02%)” (CNE, 2019: 25).

No cenário europeu, Portugal distingue-se pela singularidade de ter uma estrutura de carreira de único nível¹³⁹, designada no relatório da Eurydice como carreira horizontal, embora sejam considerados os três componentes anteriormente identificados para a progressão na mesma. Como se pode ler nesse relatório: “Entre os sistemas educativos com estruturas de carreira horizontal, todos consideram os anos de serviço como a base para a progressão (...) Em 14 sistemas educativos, este é o único requisito formal para a progressão na carreira. (...) Portugal é o único país que toma a decisão sobre progressão salarial em função dos três critérios.” (Eurydice, 2021: 54). Ora, se o tempo de serviço se obtém por acumulação de dias de trabalho, após colocação por via dos diversos concursos, já os outros requisitos, como a formação contínua e a avaliação de desempenho docente, apresentam enquadramento distinto. Segue-se a análise desses elementos, considerando agora as condições, exigências e possibilidades, relativas à formação contínua de professores.

A informação sobre a formação contínua integra-se no que é entendido pelas entidades como a OCDE ou a rede Eurydice como Desenvolvimento Profissional, que engloba a formação inicial, num processo contínuo “(...) no qual a existência de um quadro de competências pode servir para os professores desenvolverem e promoverem aptidões profissionais com vista a uma melhoria dos resultados de aprendizagem.” (Eurydice, 2021: 93)¹⁴⁰. A participação em ações de *desenvolvimento profissional contínuo* (DPC)¹⁴¹ é obrigatória em muitos sistemas educativos e Portugal não é exceção, sendo considerado um dever profissional estatutário, com definição de horas convertidas em créditos usados para o processo de progressão na carreira (Eurydice, 2021: 95). Como referem Formosinho e Machado (2014: 311) a formação contínua de professores tem dupla finalidade, a do aperfeiçoamento

¹³⁹ No relatório da rede Eurydice, pode ler-se relativamente à estrutura das carreiras que: “A estrutura de carreira define-se aqui como uma via de progressão reconhecida no âmbito de um emprego ou profissão. As estruturas de carreira podem ter um ou mais níveis. Normalmente, numa estrutura de carreira multinível, os níveis são definidos por um conjunto de competências, responsabilidades, funções e/ou relações hierárquicas. Dentro de uma estrutura de carreira multinível, as etapas da carreira são estruturadas em termos de uma complexidade crescente e de uma maior responsabilidade. Pode existir uma tabela salarial associada à estrutura de carreira, mas não constitui uma característica determinante. Estruturas de carreira com um único nível são referidas neste relatório como estruturas de carreira horizontal. Este tipo de configuração pode permitir aos professores alargar a sua experiência e assumir tarefas ou responsabilidades adicionais. Não obstante, estas estruturas não se organizam em etapas específicas da carreira e não costumam envolver uma mudança nas relações hierárquicas formais entre os professores.” (2021: 54).

¹⁴⁰ Na maioria dos países, há a definição de “(...) um *quadro de competências de professores*, que se baseia num conjunto de indicações daquilo que um professor, enquanto profissional, deve saber, compreender e ser capaz de fazer, e que é essencialmente utilizado para a definição e identificação das necessidades de desenvolvimento e para melhorar as competências da população docente.” (Eurydice, 2021: 93).

¹⁴¹ A definição das necessidades e prioridades de DPC é uma necessidade estrutural dos sistemas (Eurydice, 2021: 101), implicando em Portugal três níveis de autoridade, superior, local e escolar, com responsabilidade na definição das prioridades e atividades específicas (ao nível local e escolar), para além das gerais (ao nível superior) (CNE, 2019: 90).

dos profissionais, inscrevendo-se num plano de desenvolvimento profissional, mas concomitantemente, uma utilidade social, pela relevância que tem na melhoria do serviço de educação que o sistema presta aos alunos e sociedade em geral. Em Portugal o sistema de formação contínua foi criado em 1992, tendo mantido a *missão e objetivos e organização (oferta, financiamento, acreditação e entidades promotoras de formação)* Formosinho e Machado (2014: 312). Portugal caracteriza-se pela *singularidade do modelo de formação contínua*, não se trata de um modelo *estatista*, nem *liberal*, nem centrado nas instituições de ensino superior (Formosinho e Machado, 2014: 312). A combinatória de várias entidades formadoras em que se inclui oferta promovida quer pela própria tutela, instituições de formação inicial, sindicatos de professores, associações científicas, pedagógicas e profissionais e as próprias escolas (enquanto unidades organizacionais), com formação entre pares e centros de formação de associação de escolas, sem que haja primazia de uns sobre outros (Formosinho e Machado, 2014: 317).

Mais de metade dos países europeus dispõe de uma agência de coordenação do DPC, que tem a missão de apoiar o DCP, no caso português a agência que assume essa função é o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, entidade responsável pela acreditação de entidades formadoras e das ações de formação contínua e especializada de professores¹⁴², assim como pelo acompanhamento do processo de avaliação do sistema de formação contínua dos professores.

Apesar de o DCP ser obrigatório em Portugal, o país inscreve-se no conjunto dos que têm uma taxa de participação em formação contínua inferior à da média europeia, ainda que seja elevada (Eurydice, 2012: 88). No inquérito internacional lançado pela OCDE em 2018 sobre desenvolvimento profissional, as áreas que foram mais assinaladas pelos docentes são as que se prendem com *Competências pedagógicas no ensino da(s) disciplina(s) que leciono* e *Conhecimentos científicos da(s) disciplina(s) que leciono*, ambas na ordem dos 70%, portanto, a formação contínua parece assim orientar-se para o aprofundamento e melhoria dos conhecimentos e competências profissionais centradas na atividade letiva, no ato de ensinar, associado à respetiva área disciplinar.

Em muitos países, a promoção e a progressão salarial estão relacionadas com a participação dos professores nas atividades de DPC, situação que também serve como requisito na atribuição de outros cargos ou de outras responsabilidades, tais como funções de orientação e de gestão educacional (CNE, 2019: 89). Portanto, a progressão na carreira e o aumento salarial apresentam-se como os incentivos (mais comuns), entre os países europeus, para reforçar a promoção e a participação dos professores no DPC (CNE, 2019: 90). No entanto, Portugal, do ponto de vista salarial, apesar de integrar o conjunto dos países em que os salários reais brutos dos professores são mais altos do que o PIB *per capita*, é também um dos países em que a expressão de insatisfação dos docentes sobre os salários é mais elevada¹⁴³. No relatório da rede Eurydice são avançadas pistas explicativas: (1) Portugal integra um dos

¹⁴²Sugere-se a leitura de Formosinho e Machado (2014) para aprofundamento do processo de criação de um sistema de formação contínua e especializada de professores em Portugal e análise sobre a singularidade do caso português.

¹⁴³ Apesar de os professores auferirem um salário inferior comparativamente a outros profissionais com formação superior, 37,8% consideraram o seu valor satisfatório ou muito satisfatório (Eurydice, 2019: 45).

países cuja progressão salarial é lenta, “Em França, Portugal e Roménia, os aumentos salariais não são significativos no início da carreira de um professor, tornando-se mais importantes com o tempo. Mesmo que a percentagem total do aumento possa ser elevada, costumam ser necessários muitos anos de serviço para alcançar o topo, e nem todos os professores podem alcançar esta etapa.” (Eurydice, 2021: 45); (2) as medidas políticas tomadas no período de crise económica em 2009, com congelamento de salários, trouxe enorme insatisfação, “Em França, Itália, Portugal e Eslovénia, por exemplo, no decurso dos últimos 10 anos (ou seja, desde a crise económica de 2009), os salários dos professores aumentaram muito pouco. Os salários estatutários para professores em início de carreira em 2016/17 tinham, de facto, diminuído desde 2009/10 em Itália, Portugal e Eslovénia. Nestes países, desde 2016 que se registam aumentos marginais.” (Eurydice, 2021: 45).

Ainda no quadro de incentivos, na generalidade dos sistemas educativos, os professores beneficiam de *apoio profissional e pessoal*, na melhoria das suas relações com os alunos, pais ou pares, no desenvolvimento das suas práticas profissionais, na resolução de assuntos pessoais e no apoio especializado a alunos com dificuldades de aprendizagem (CNE, 2019: 91). Estas medidas de apoio à atividade docente têm vindo a traduzir-se numa abertura das organizações escolares à entrada de outros profissionais, com um alargamento da sua presença nas equipas educativas. Este é um dos aspetos a considerar na presente etapa de profissionalização do grupo, a possibilidade e/ou necessidade de desenvolvimento de trabalho em proximidade com outros profissionais que passaram a integrar, de modo crescente, as organizações escolares.

Estas novas circunstâncias podem potenciar situações de conflitualidade, por necessidade de traçar fronteiras entre grupos profissionais, se forem consideradas como ameaças à afirmação e distinção dos professores. Ou, pelo contrário, podem significar a definição de estratégias concertadas, com vista ao aumento de pressão junto do Estado com vista à obtenção de melhores condições salariais, entre outras exigências, como se tem vindo a assistir nas mais recentes manifestações, em que outros profissionais aparecem empunhando cartazes, conjuntamente com os professores, em defesa da “escola pública”, portanto, reivindicando junto da entidade empregadora que lhes é comum, o Ministério da Educação.

2.2.3 Qualificações académicas dos professores

Como se deu conta nas secções anteriores, o acesso à profissão teve um progressivo aumento de grau de qualificação profissional (Roldão, Figueiredo, Campos e Luís, 2009; Campos, 2014), fixando-se no mestrado, atualmente. Por outro lado, vimos também que a frequência de formação contínua e a obtenção de graus de qualificação mais avançados constituem fatores de desenvolvimento profissional, traduzindo-se na possibilidade de progressão na carreira, assim como de especialização. São diversas as condições dadas aos docentes para o desenvolvimento profissional, como vimos, a que acrescem as que se prendem com a realização de estudos, designadamente as licenças (curta, média ou longa duração). Portugal, embora nos relatórios internacionais seja identificado como país em que são dadas

possibilidades para a realização de estudos avançados, numa focagem analítica, evidencia-se que se trata de um conjunto de medidas de âmbito muito restrito¹⁴⁴.

Para encerramento deste subcapítulo, apresenta-se sinteticamente a evolução das qualificações académicas dos professores, desde os anos em que há recolha desta informação. Segundo os relatórios do CNE (2019, 2020), atualmente, o grupo profissional dos professores em Portugal é muito qualificado, mas não foi sempre assim. No que se refere aos níveis de qualificação (académica), tomamos por referência os primeiros dados publicados, nos finais da década de 80, no relatório coordenado por Braga da Cruz (1988). Embora a licenciatura seja, para a totalidade dos anos letivos considerados, o valor mais expressivo da habilitação académica dos docentes, é de sublinhar que à época havia a possibilidade de exercício da atividade docente com apenas a diplomação no nível do secundário. Recorde-se ainda que a democratização e consequente massificação do sistema educativo português, tardiamente iniciado, implicou o recrutamento de professores em números muito elevados, não existindo diplomados em educação suficientes, por isso, outros tiveram de ser admitidos, por forma a assegurar o processo de escolarização alargada em curso, sobretudo desde meados da década de 70.

A análise do quadro seguinte evidencia um aumento significativo de licenciaturas entre o início e meados da década de 80, alcançando quase $\frac{3}{4}$ do corpo docente dos níveis de ensino considerados. Concomitantemente, assiste-se a uma redução de docentes com curso não superior a par do aumento de docentes com curso superior incompleto (vários estudantes universitários assumiam lecionação, antes da conclusão dos cursos, em disciplinas da respetiva área de formação).

Quadro 2.22 - Professores dos ensinos preparatório e secundário vinculados, segundo habilitação académica (VA e %), 1981-1985 (VA e %)

	1981/82		1983 /84		1984 /85	
	VA	%	VA	%	VA	%
Licenciatura	27 837	51,0	33 076	56,8	49 269	73,3
Bacharelato	9 437	17,3	6 124	10,5	9 043	13,5
Superior Incompleto	3 009	5,5	3 208	5,5	5 054	7,5
Curso Não Superior	14 249	26,2	15 833	27,2	3 821	5,7
Secundário	-	-	1 243	2,1	2 100	3,1
Outros cursos	-	-	14 590	25,1	1 721	2,6
Total	54 532	100,0	58 241	100,0	67 190	100,0

Fonte: Questionário do GEP às escolas, nos respetivos anos – ME (adapt. de Braga da Cruz, 1988)

A distribuição dos professores segundo nível de qualificação académica por ciclo de ensino evidencia a posição cimeira do ensino secundário para o total de licenciados, no início da década, com a ultrapassagem dos do ensino preparatório a meados dos anos 80, atingindo o valor percentual mais

¹⁴⁴ Como se pode ler no documento: “Em Portugal, o Ministério da Educação define o número máximo de licenças para estudos de longa duração a autorizar anualmente. A licença é concedida com base num plano de atividades apresentado de antemão. Os períodos curtos de licença para estudos podem ser autorizados pelos diretores das escolas. Os professores inscritos em programas de graduação também podem obter uma licença para estudos para os dias de exame, sob as mesmas condições aplicadas a qualquer trabalhador-estudante” (Eurydice, 2021: 98).

elevado. É também o ensino secundário o que contribui com mais docentes com curso superior incompleto para os três anos letivos considerados, sendo os do ensino preparatório os que têm maior número de cursos não superiores e outros cursos.

Quadro 2.23 - Professores do ensino preparatório e do ensino secundário vinculados segundo habilitação académica (%)

	1981/82		1983 /84		1984 /85	
	Preparató- rio	Secundá- rio	Preparató- rio	Secundá- rio	Preparató- rio	Secundá- rio
Licenciatura	41,9	57,5	48,6	62,5	75,1	72,3
Bacharelato	17,7	17,0	9,2	11,4	12,2	14,2
Superior Incompleto	3,1	7,3	3,7	6,8	5,1	9,0
Curso Não Superior	37,3	18,2	38,5	19,3	7,6	4,5
Secundário	-	-	2,0	2,2	3,2	3,0
Outros cursos	-	-	36,5	17,1	4,4	1,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Questionário do GEP às escolas, nos respetivos anos – ME (adaptado de Braga da Cruz, 1988)

Os professores com grau de licenciatura a lecionarem nestes dois níveis de ensino também se distribuem de modo desigual, quando consideradas as áreas de formação. Como se pode ler no quadro seguinte, há uma presença residual ou mesmo ausência de licenciados nas áreas que no relatório são identificadas como *áreas de formação mais profissionalizantes*, concretamente, os Lances e Formação Feminina, o Secretariado e Relações Públicas e a Música, Cinema e Teatro, embora se verifique uma *crescente qualificação* de todos (Braga da Cruz, 1988: 1195).

Quadro 2.24 - Percentagem de licenciados dos professores dos ensinos preparatório e secundário, por área de formação (%)

Área de formação	1981/82	1983/84	1986/87
Ciências Sociais e Humanas	86,3	91,3	92,3
Direito e Ciências Políticas	76,5	81,1	87,4
Ciências Exactas e Naturais	76,0	79,8	75,6
Línguas e Literatura	72,1	77,5	81,3
Saúde	72,5	70,2	78,9
Economia, Gestão e Contabilidade	46,0	53,0	63,9
Madeiras, Construção Civil e Minas	23,5	35,1	43,4
Educação Física e Desporto	21,2	34,6	38,6
Engenharia e Tecnologia Industrial	16,9	20,4	63,5
Artes Plásticas, Arquitectura e Design	16,9	23,8	73,6
Ciências Agrícolas, Pecuária e Pesca	14,8	26,9	65,6
Secretariado e Relações Públicas	1,1	2,2	55,9
Música, Cinema e Teatro	0,3	21,4	64,6
Lances e Formação Feminina	0,0	0,6	89,8

Fonte: Questionário do GEP às escolas, nos respetivos anos – ME (adaptado de Braga da Cruz, 1988)

As áreas de formação que no primeiro ano letivo considerado reúnem mais de $\frac{3}{4}$ dos docentes licenciados, por ordem, usando a terminologia e classificação da época, são as Ciências Sociais e Humanas, o Direito e Ciências Políticas e as Ciências Exatas e Naturais. No ano seguinte, incluem-se

as Línguas e Literatura, que no terceiro ano ultrapassam mesmo as Ciências Exatas e Naturais, juntando-se ainda a área da Saúde. Para os três anos letivos considerados, as Ciências Sociais e Humanas são a área disciplinar que assume a posição cimeira, ultrapassando os 90%.

Nos anos seguintes¹⁴⁵, a tendência de uma crescente qualificação manteve-se, com algumas variações nos anos mais recentes, embora a distribuição por ciclos de educação e ensino permaneça com uma configuração piramidal. Como se pode ler no quadro seguinte, logo nos finais da década de 90 e nos anos seguintes, os valores dos ciclos de educação e ensino apresentam oscilações desiguais. No caso do 1.º CEB, no final dos anos 90, apenas 25% dos docentes detinham o grau de licenciatura, mestrado ou doutoramento, alcançando em 2007/08 o seu valor mais elevado nos anos considerados, com 83,6% de docentes com um desses graus. Ligeiramente mais elevado é o valor relativo aos Professores do 3.º CEB e Ensino Secundário, com 85,8%. Para os níveis de topo do sistema, no último ano considerado, a percentagem de docentes que detêm pelo menos grau de licenciatura ultrapassa já os 90%. Já na primeira década do século XXI, embora revelem a persistência das discrepâncias entre ciclos de ensino, os dados evidenciam uma redução das distâncias entre ciclos, sem que se tenha alterado a sua ordem.

Quadro 2.25 - Docentes em exercício no Continente, nos setores Público e Privado, com licenciatura, mestrado ou doutoramento, segundo o ciclo de ensino, por ano letivo (%)

Ano letivo	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB e Ensino Secundário
1998/99	25,7	82,2	
1999/00	25,8	73,4	85,8
2000/01	34,8	76,9	87,1
2001/02	43,6	79,3	88,2
2002/03	56,7	82,5	88,9
2003/04	66,5	84,6	90,2
2004/05	76,2	86,2	91,2
2005/06	78,3	85,8	93,4
2006/07	80,4	85,8	93,6
2007/08	83,6	86,5	94,1

Fonte: adaptado ME (2009) 50 Anos de Estatística da Educação, vol. III

Nos anos mais recentes, a tendência de melhoria das qualificações é evidente, para o que contribui, em parte, a exigência do grau de mestrado como nível de qualificação profissional para a docência, desde 2007 (Roldão, Figueiredo, Campos e Luís, 2009; Campos, 2014, 2016). Contudo, se considerarmos as entradas na profissão, compreende-se que uma boa parte desta melhoria resulta da realização de formação avançada por parte dos professores que exercem docência no sistema educativo

¹⁴⁵ A análise da evolução dos níveis de qualificação dos docentes em exercício é continuada para os anos seguintes, a partir das estatísticas da educação, concretamente, os dados publicados no relatório que sistematiza os 50 anos de Estatísticas da Educação e, para os anos mais recentes, os relatórios relativos ao Perfil dos Docentes, elaborados pela DGEEC/ME.

português, dada a reduzida entrada no sistema educativa de professores mais novos, portanto, mais recentemente formados.

A distribuição dos graus de qualificação académica dos docentes, por ciclo de ensino, nos últimos anos, mostra que o valor mais expressivo continua a ser o da licenciatura, para todos. Pode ler-se, no relatório de 2022 do CNE, que a larga maioria dos docentes detém uma habilitação profissional concluída em data anterior à implementação do Processo de Bolonha (CNE, 2021). Relativamente a níveis de formação mais avançada, mestrado e doutoramento, destacam-se os docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário. No entanto, é de assinalar que os outros ciclos apresentam maior aumento percentual de docentes com esses graus, assim como a diminuição de docentes com níveis inferiores à licenciatura, em grande medida em resultado de processos de aposentação, como se pode ler no quadro seguinte.

Quadro 2.26 - Nível de qualificação académica dos docentes, Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB e Ensino secundário, em Portugal (2019/20 e 2020/21) (%)

	Licenciatura		Doutoramento/mestrado		Bacharelato e outras	
	2019/20	2020/21	2019/20	2020/21	2019/20	2020/21
Pré-Escolar	77,8	79,0	3,8	4,1	18,3	16,9
1.º CEB	82,8	83,4	7,2	7,9	10,0	8,7
2.º CEB	80,9	81,2	11,0	12,2	8,1	6,5
3.º CEB/Ensino Secundário	79,6	79,7	16,0	16,6	4,4	3,6

Fonte: DGEEC - Perfil do Docente (2019/20) (2020/21)

Para os docentes do Pré-Escolar, observa-se um aumento de doutorados ou mestres até 2016/2017, sendo esse, segundo o relatório do CNE (2022), o ano em que foi atingido o número mais elevado, com 919 docentes (6,2%). Nos anos posteriores, houve um recuo do número de licenciados, em parte pelo aumento dos doutorados e mestres, mas também dos bacharéis. Este é o único ciclo em que a percentagem de bacharéis e outros não diminui nos anos em análise, revelando assim uma oscilação distinta dos restantes ciclos.

Quadro 2.27 - Nível de qualificação académica dos docentes do Pré-Escolar, em Portugal (2008/09-2020/21) (%)

	Licenciatura	Doutoramento/ Mestrado	Bacharelato e outras
2008/09	82,9	1,6	5,2
2010/11	86,9	1,9	11,1
2014/15	81,8	5,1	13,1
2016/17	80,9	6,2	12,9
2020/21	79,0	4,1	16,9

Fonte: DGEEC - Perfil do Docente (2008/09) (2010/11) (2014/15) (2016/17) (2021/21)

Como se pode ler no quadro anterior, no início da segunda década do século XXI, os docentes do Pré-Escolar detinham, na sua maioria, uma licenciatura ou equiparado, situando-se em 2020/21, em

valores abaixo dos 80%. Também para os Professores do 1.ºCEB, o grau mais expressivo é a licenciatura, apresentando ainda assim uma tênue diminuição nos últimos anos, compensado pelo aumento progressivo de doutorados e mestres, a par de uma diminuição dos menos qualificados, como se pode ler no quadro seguinte.

Quadro 2.28 - Nível de qualificação académica dos docentes do 1.ºCEB, em Portugal (2008/09-2020/21) (%)

	Licenciatura	Doutoramento/ Mestrado	Bacharelato e outras
2008/09	84,5	1,8	13,7
2010/11	86,0	2,6	11,3
2014/15	83,9	5,1	9,9
2016/17	83,4	7,1	9,5
2020/21	83,4	7,9	8,7

Fonte: DGEEC - Perfil do Docente (2008/09; 2010/11; 2014/15; 2016/17; 2021/21)

No caso dos Professores do 2.º CEB, à semelhança dos anteriores, têm maioritariamente o grau de licenciatura, embora com diminuição, a par da dos bacharéis, que é para este grupo expressiva, como se pode ler no quadro seguinte. Essa diminuição é acompanhada pelo aumento de doutorados e mestres, permitindo compreender que neste caso, à diminuição de licenciados corresponde, efetivamente, um aumento global dos níveis de qualificação.

Quadro 2.29 - Nível de qualificação académica dos docentes do 2.ºCEB, em Portugal (2008/09-2020/21) (%)

	Licenciatura	Doutoramento/ Mestrado	Bacharelato e outras
2008/09	85,2	3,2	11,7
2010/11	86,9	4,0	9,1
2014/15	83,6	8,5	7,9
2016/17	82,8	9,8	7,4
2020/21	81,2	12,2	6,5

Fonte: DGEEC - Perfil do Docente (2008/09) (2010/11) (2014/15) (2016/17) (2021/21)

Por fim, os docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário, que detêm os valores mais elevados de doutorados/mestres, apresentando uma subida assinalável ao longo dos últimos anos, acompanhada, respetivamente, da diminuição de licenciados e detentores de bacharelato.

Quadro 2.30 - Nível de qualificação académica dos docentes do 3.ºCEB, em Portugal (2008/09-2020/21) (%)

	Licenciatura	Doutoramento/ Mestrado	Bacharelato e outras
2008/09	88,7	6,0	5,2
2010/11	88,2	7,3	4,5
2014/15	83,0	13,0	4,0
2016/17	81,9	14,3	3,8
2020/21	79,7	16,6	3,6

Fonte: DGEEC - Perfil do Docente (2008/09) (2010/11) (2014/15) (2016/17) (2021/21)

Entre os docentes dos grupos de recrutamento (GR) de maior dimensão, são os professores de Educação Física, seguidos dos das áreas científico-naturais, os que, globalmente, detêm a maior fatia de doutorados e mestres, como se pode ler no quadro seguinte. Destaca-se ainda que, para todos, a percentagem de bacharéis e outros é residual, ainda assim com valores superiores para o GR da Física e Química.

Quadro 2.31 - Nível de qualificação académica dos docentes do Ensino Básico e Secundário, em Portugal, por Grupo de Recrutamento (2020/21) (%)

	Licenciatura	Doutoramento/ Mestrado	Bacharelato e outras
	2020/21	2020/21	2020/21
Português	84,7	14,3	1,0
Matemática	83,4	14,8	1,8
Biologia e Geologia	80,8	17,8	1,4
Física-Química	78,8	17,9	3,3
Educação Física	73,9	24,6	1,5
Total	79,7	16,6	3,6

Fonte: DGEEC - Perfil do Docente (2020/21)

Para completar o retrato das principais tendências das qualificações académicas dos professores, sugerimos um rápido olhar sobre a distribuição por sectores de ensino, público e privado. Como se pode ler no quadro seguinte, a distribuição de docentes mostra que, globalmente, os professores com graus mais elevados se encontram, maioritariamente, a exercer funções letivas no setor público do sistema educativo.

Quadro 2.32 - Nível de qualificação académica dos docentes do Ensino Público e Privado, em Portugal, por (2012/13 e 2018/19) (%)

		Doutoramento	Mestrado	Licenciatura	Bacharelato	Outras
2012/ 2013	Público	77,6	64,5	68,4	66,7	66,9
	Privado	22,4	35,5	31,6	33,3	33,1
2018/ 2019	Público	79,7	72,3	75,0	62,0	89,4
	Privado	20,3	27,7	25,0	38,0	10,6

Fonte: DGEEC - Perfil do Docente (2012/13) (2018/19)

A comparação entre anos letivos considerados evidencia um recuo nos níveis de qualificação para os docentes a exercer funções no setor privado, em todos os graus, exceto bacharelato, em que se regista um aumento. Já nas escolas públicas, a tendência é inversa, com aumento em todos, exceto no bacharelato, que diminui.

2.3 Regulação Profissional

Ao definir o espaço ocupacional como um “sistema de profissões”, Abbott (1988) sublinhou a importância da afirmação de cada profissão, no sentido de fixar a sua jurisdição, entendendo, portanto que as profissões não são entidades isoladas. Daí a necessidade de os grupos profissionais, nos processos de profissionalização, se distinguirem, definirem as fronteiras (do alcance) da respetiva ação e das identidades profissionais (Evetts, 2003). Esta ideia remete para o conceito de poder, como conceito transversal à análise das profissões e dos grupos profissionais, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada/perspetiva analítica em torno das condições de profissionalização dos grupos. Desta forma é possível destrinçar as especificidades de cada grupo, nas várias etapas do processo de profissionalização, nomeadamente com a identificação dos mecanismos e dispositivos (e efeitos destes) na definição dessas fronteiras, seja pela possibilidade de monopolização da ação profissional, condicionando o acesso, seja pelo fundamento e legitimação para a regulação e regulamentação das práticas profissionais.

O poder, na proposta de Abbott (1988)¹⁴⁶, “joga-se” nos três campos de jurisdição. No plano legal, por via das pressões para obtenção e manutenção das *licenças* (do Estado), que legitimam o exercício profissional em exclusividade e a regulação ética e deontológica do grupo. No plano de relação com o público, nomeadamente pela visibilidade no espaço público, que contribui para o reforço ou recuo do reconhecimento social das profissões. E, no plano das situações de trabalho, por via do desempenho profissional, com o controlo de uma *linguagem* que se mantém exclusiva face aos clientes e a outros de outras áreas profissionais (Abbott, 1988).

É sobre essas dimensões da regulação do grupo profissional dos professores que se ocupa o presente subcapítulo, considerando cumulativamente as dimensões e resultados da análise das secções/subcapítulos anteriores. Neste subcapítulo, a análise foca-se nas condições de regulação profissional dos professores, considerando analiticamente diferentes dimensões relacionadas com a posse e exercício do poder, concretamente a autonomia, avaliação e associativismo profissional docente, considerando os três planos anteriormente referidos.

¹⁴⁶ Note-se que o poder não constitui um elemento essencial no modelo de Abbott (Rodrigues, 1997), como noutros, está presente e é importante para a análise.

2.3.1 Autonomia e Avaliação

A autonomia é comumente associada ao poder e estatuto profissional dos grupos profissionais, sendo considerada como um elemento determinante nos processos de profissionalização, já na proposta de Wilensky (1964). Contudo, os vários estudos sobre a profissionalização dos professores, têm identificado a forte dependência do grupo profissional da tutela estatal, à semelhança de outros grupos (Bourdoncle, 1993). É neste cenário que no presente subcapítulo se aborda a questão da autonomia profissional dos professores, distinguindo as especificidades de que se reveste este grupo

Como vimos nos subcapítulos anteriores, em Portugal, desde a reforma pombalina, a gestão centralizada da educação foi sendo mantida, nos diferentes regimes políticos e etapas históricas ulteriores. Por isso, pode afirmar-se e procurou demonstrar-se que o processo de profissionalização dos professores se alicerça na dominação do Estado, sendo esta a entidade responsável pela regulamentação da formação e certificação profissional e pelas condições de acesso, ingresso e progressão na carreira profissional de uma maioria massiva de professores, gerindo os concursos de recrutamento da maioria dos docentes (Araújo, 1985; Barroso, 1999; Benavente, 1999; Nóvoa, 1995a; Silva, 2011; Campos, 2014; Lopes, 2022). A estatização do grupo profissional (Sarmiento, 1994; Nóvoa, 1995a; Benavente, 1999), entre outros fatores, evidencia-se também na análise dos processos de regulação profissional da prática dos professores (Sarmiento, 1994; Nóvoa, 1995a; Benavente, 1999; Curado, 2002; Lopes, 2022).

Do ponto de vista da regulação da atividade profissional dos professores, inicialmente a cargo da Igreja, orientava-se por normas e valores influenciados por crenças e atitudes morais e religiosas (Nóvoa, 1995). Posteriormente, mesmo com a passagem para um ofício, *com a vocação a ceder lugar à profissão*, o referencial inicial não desaparece completamente, nem formal, nem substantivamente, pois, até à atualidade, os professores têm tido normas e sistema de regras impostas externamente, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado (Nóvoa, 1995a). Como afirma Nóvoa (1995a), os professores nunca procederam à *codificação formal das regras deontológicas*. É, por isso, marcante a ausência de um código deontológico e regulador da atividade (Nóvoa, 1995a), fundado no grupo profissional, embora se possam identificar tentativas nesse sentido, sobretudo relacionadas com as tentativas de criação de uma Ordem Profissional.

Pode então afirmar-se que, com a laicização do ensino, se transferiu o controlo inicialmente da Igreja para o Estado, portanto, no processo de profissionalização do grupo dos professores esta transição manteve a exterioridade do grupo face à regulação da sua própria prática profissional (Sarmiento, 1994; Nóvoa, 1995a; Silva, 2011).

Paradoxalmente, a proteção do Estado permitiu e garantiu a afirmação e distintividade dos professores, atribuindo a legitimidade para o exercício da docência em exclusividade, mas resultou numa dominação sobre o grupo dos professores, em praticamente todas as dimensões da profissão. Nas palavras de Nóvoa (1995a), a licença dada pelo Estado aos professores foi, inequivocamente, uma das *mais importantes conquistas históricas do professorado*, contudo, o efeito desta subordinação exclusiva,

sem regulações intermédias de poder, constitui-se como um fator de *estrangulamento do professorado e do seu desenvolvimento profissional*.

Esse *estrangulamento* é particularmente evidenciado com a análise em torno das questões da regulação profissional. Este processo de busca de autonomia (e afirmação do grupo) profissional tem tido picos e pode dizer-se que tem sido atravessado por tensões entre a tutela e o grupo profissional, com a mobilização dos professores para a participação em ações de resistência e reivindicação diversas. A oposição e reivindicação face às decisões da tutela nos últimos anos, prendem-se, sobretudo, com a criação de dispositivos para a regulação do respetivo grupo e fixação de condições de progressão na carreira docente e questões salariais. A reclamação de autonomia, com forte incidência na avaliação de desempenho profissional e exigência de direitos laborais por parte dos professores, tem sido muito mediatizada e ancorada em movimentos protagonizados pelos sindicatos/dirigentes sindicais, mas também pelos próprios professores¹⁴⁷. São exemplos os movimentos nos anos de 2007 e 2010, com a mobilização em oposição às alterações introduzidas no estatuto da carreira docente e consequentemente na avaliação de desempenho dos professores, que concorreram para uma visibilidade social do grupo expressiva (Pereira, 2009; Stoleroff e Pereira, 2008a, 2009; Afonso, 2009; Stoleroff e Santos, 2012, 2014; Resende, Gouveia e Beirante, 2014, Curado, 2002). E, mais recentemente, a reivindicação da contagem de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira, suspensa em 2010, com a determinação do congelamento de admissões e progressões de carreiras na função pública e as sucessivas medidas posteriormente lançadas no âmbito das restrições orçamentais decididas no período de crise, integradas no pacote de medidas de austeridade fixadas pela Troika (Lopes, 2022). As exigências relativas à contagem integral do tempo de serviço, na fase de “descongelamento”, constitui mais uma ilustração do que na comunicação social é referido como um “braço de ferro” que opõe os representantes do Estado, na figura dos ministros da educação, e os professores, que se mobilizam sobretudo a partir da ação das estruturas sindicais, com realização de greves¹⁴⁸; mas também em manifestações no espaço público, abundantemente divulgadas pelos órgãos de comunicação social e nas redes sociais digitais.

¹⁴⁷ Sobre a intensidade da conflitualidade e protagonistas dos movimento vividos à época, Afonso (2009: 27) anota que “Alguma precipitação na decisão política, o diálogo e concertação insuficientes e a falta de ampla participação dos sujeitos interessados foram, entre outras, algumas das razões apontadas, por exemplo, para a existência de défices na definição do modelo de avaliação do desempenho docente aprovado pelo governo sustentado pelo Partido Socialista português – o que deu origem a grandes manifestações públicas de professores, durante o ano de 2008, com a participação das principais federações sindicais (FENPROF e FNE).”

¹⁴⁸ Analiticamente a nossa atenção não se foca na organização, usos e tipos de greves de professores, por se afastar do enfoque analítico do presente estudo. Considerando, tratar-se uma área de pesquisa a desenvolver relativamente à mobilização e participação dos professores, no quadro do sindicalismo e além deste, em processos investigativos futuros. Sugere-se a leitura do mapeamento do tipo de greves e tipologia apresentados por Robert e Tyssens (2008).

2.3.1.1 Autonomia profissional

A autonomia profissional relaciona-se com as condições e possibilidades de controlo e regulação da prática profissional dos grupos profissionais, compreende-se por isso que os grupos profissionais gize estratégias no sentido da justificação e manutenção das respetivas esferas de autonomia, logo, de poder. No âmbito dessa ação, há que considerar também os efeitos de fatores que são externos (Abbott, 1988), sendo vários os autores que têm apontado para o que entendem ser, mais recentemente, as ameaças aos processos de profissionalização dos grupos profissionais, sobretudo no que à regulação profissional e poder diz respeito.

Evetts (2011) e Rodrigues (2012) referem-se a perspectivas pessimistas, dando exemplos de autores que têm alertado para processos de *desprofissionalização*, *proletarização* e *funcionarização*, como resultado de novas formas de organização e controlo do trabalho, num quadro interpretativo que aponta para uma crescente precarização das condições profissionais. Maastekaasa (2011) refere-se à disseminação da ideia desse tipo de ameaça sobre a autonomia e tomada de decisão, mesmo em situação de trabalho, associada à Nova Gestão Pública (Maastekaasa, 2011). Embora outros defendam não haver evidências dessa correlação (Ronningstad, 2017), considerando que essas leituras têm contribuído para que os grupos profissionais sejam perspetivados, genericamente, como *vítimas passivas* (Evetts, 2009).

A autonomia profissional¹⁴⁹ justifica-se e fundamenta-se na *expertise*, como vimos anteriormente, sendo elevada se for detida e exercida em exclusividade (Freidson, 1986). Portanto, os profissionais de determinado grupo desejam ser (os únicos) competentes para face a um problema / situação determinarem o que é certo e errado, estando legitimados para essa tomada de decisão. Essa decisão profissional decorre e inscreve-se no conjunto de conhecimentos e competências profissionais, adquiridas no quadro de uma formação longa e no âmbito dos processos de socialização iniciados na formação e continuados entre o grupo de pares nos contextos profissionais.

Porém, para grupos como os professores, a exclusividade funda-se, como vimos, na licença de exclusividade atribuída pelo Estado, no quadro de uma regulação centralizada, suportada numa extensa e complexa regulamentação, que inclui os profissionais e o sistema educativo (incluindo as organizações escolares). Por isso é necessário que, tal como Benavente (1999) sublinha, seja *revitalizada* a perspetiva de análise relativamente à regulação e controlo no caso de profissões como a dos professores. Nas palavras da autora: “Com efeito, um poder centralizado é simultaneamente mais “cego” e menos presente, o que significa que há, ao mesmo tempo, mais limites, mas menos controlo directo e imediato em certos domínios. A questão que se põe será antes a da natureza das tomadas de decisão e dos espaços de intervenção dos professores” (Benavente, 1999: 81). Já Evetts (2009) aponta para o facto de, no caso dos grupos profissionais como os professores (tal como para os enfermeiros, por exemplo), a discussão relativa à regulação ser concebida sobretudo como um problema de controlo em termos governativos e

¹⁴⁹ O conceito de autonomia profissional tem sido utilizado com diversos sentidos e âmbitos teórico-analíticos, sobre a diversidade de usos sugere-se a leitura da sistematização de Maastekaasa (2011); para sistematização dos contributos de vários autores, sugere-se a leitura de Funck (2012).

organizacionais, sobre o respetivo trabalho¹⁵⁰. Portanto, o entendimento e análise sobre a autonomia destes profissionais terá de considerar estes aspetos.

Para a análise e compreensão da autonomia profissional, Eraut (1994), Maastekaasa (2011), Funck (2012) e Ronningstad (2017), entre outros, retomam a proposta de Engel (1969; 1970), que distingue conceptualmente duas dimensões da autonomia profissional, relativa ao grupo profissional (*professional autonomy*), por isso, coletiva; outra, relacionada com a situação concreta da prática profissional (*work autonomy*), por isso, pessoal/individual. Esta distinção é adequada para grupos profissionais como o dos professores, permitindo analiticamente conciliar/combinar o efeito de estatização como fator configurador/determinante para a regulação profissional, a que acresce a ausência de um código ética e deontológico regulador da prática profissional dos professores, sem que tal signifique a anulação de condições de autonomia.

Admitir as duas dimensões permite que se considere o exercício de tomada de decisão/arbítrio num espaço restrito e protegido, no âmbito do qual há a possibilidade e a responsabilidade de resolução de problemas e tomada de decisão, de acordo com um quadro referencial normativo e conceptual, mais alargado e partilhado, mas que acontece sobretudo em situações concretas de trabalho/atividade docente.

Funck (2012) sistematiza as propostas anteriores, distinguindo entre a *autonomia clínica*, que se prende com a capacidade/competência da tomada de decisão relacionada com o julgamento em situação de trabalho; a *autonomia económica*, que diz respeito à capacidade/competência de determinação do valor do trabalho, seja no preço, volume, etc.; e ainda, *autonomia política*, relativa ao controlo das condições da prática profissional. O autor confirma a sua hipótese inicial sobre a inter-relação das três dimensões, que variam temporal e geograficamente, demonstrando que diferentes formas de autonomia podem coexistir na mesma profissão, variando entre países, como é o exemplo do estudo que apresenta sobre médicos.

Para os professores, em Portugal, compreende-se que a *autonomia política* e a *autonomia económica* são fracamente ancoradas/fundadas no grupo profissional, à luz da análise nos subcapítulos anteriores, mas ainda assim matéria que tem mobilizado os professores, enquanto grupo profissional. O exercício da autonomia nestas dimensões, revela-se numa ação do coletivo desenvolvida através de estruturas representativas do grupo profissional, a que voltaremos mais à frente, quando nos ocuparmos do associativismo profissional. Relativamente à *autonomia clínica*, no caso dos professores, poderemos aproximar ao exercício de tomada de decisão em situação de trabalho, portanto na relação com os alunos, nas escolas, isto é, no concreto dos (seus) quotidianos escolares, em sala de aula e noutras da vida escolar. Como refere Curado (2002: 81), trata-se do “(...) o exercício da capacidade de julgamento como uma componente essencial daquilo que os professores fazem (...)”, relacionando com o conhecimento (profissional) prático.

¹⁵⁰ Como sublinha Noordegraaf (2011: 468), de facto, estes profissionais, tal como os outros, “Traditionally, professionals are *not* “made” to act as organizational members. They are made into “professional” workers who treat cases and clients as effectively and responsibly as possible”.

Embora o exercício de autonomia (e tomada de decisão) diga respeito e aconteça maioritariamente em situação de trabalho, pode considerar-se, ainda assim, que assenta num conjunto de referenciais múltiplos, conjugando normativos, orientações, princípios e finalidades fixados: (1) num plano macro, a nível do sistema educativo e deste na relação com os outros sistemas (na conjugação de políticas públicas e programas para a educação, saúde, proteção social, entre outras), no quadro do projeto sociopolítico; (2) num plano meso, a nível da organização escolar em que os professores exercem a sua atividade profissional (UO/AE), considerando o projeto organizacional nas diferentes esferas e no âmbito de diversas funções; (3) num plano micro, a nível do trabalho essencialmente letivo, focado no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com os alunos, em sala de aula com cada um e com o(s) grupo(s) turma(s)¹⁵¹.

Espera-se dos professores a competência e formação no âmbito desta dimensão da ação docente; sendo esta formalmente reconhecida como uma das dimensões do Perfil geral de desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, apresentado no *site* do Ministério da Educação, baseado no decreto-lei n.º 240/2001. No espaço da Direção Geral da Administração Escolar (DGAE), encontra-se a divulgação desta informação inserida num documento de orientação/apoio aos docentes, o Guia Digital da Profissão Docente¹⁵². Neste documento, pode ler-se que a *dimensão profissional, social e ética*, uma das quatro dimensões do perfil geral, definida da seguinte forma: “O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.”¹⁵³.

Documentalmente, identificou-se (apenas) um relatório que se dedica às questões da autonomia profissional dos professores, de 2016, publicado pelo CNE, relativo às condições da docência no sistema educativo português, com identificação dos perfis e responsabilidades profissionais, relacionando-os com a autonomia profissional docente. No relatório é apresentado um primeiro grupo de docentes, em regime de monodocência, portanto, reunindo os da Educação Pré-Escolar e os do 1.º CEB. Relativamente aos primeiros, o perfil refere-se essencialmente à natureza pedagógica das suas funções, num quadro de intervenção pautado pela globalidade e integração de saberes, portanto, sem delimitações disciplinares. No descritivo sobre os educadores de infância, é assinalada como linha de diferenciação destes, face aos restantes docentes, a larga amplitude de funções e o centramento nas crianças (CNE, 2016: 7). Relativamente aos docentes do 1.º CEB, embora agrupados no regime de monodocência, a

¹⁵¹ Uma ilustração pode ser dada de como a tomada de decisão dos professores se efetiva, no exercício da autonomia docente, considerando umas das dimensões da ação docente: os processos de gestão e regulação dos comportamentos de indisciplina e violência na escola. A nível macro (escala nacional) o referencial (orientador e regulamentador) da ação sobre estas matérias é o Estatuto do Aluno e Ética Escolar; a nível de escola (UO/AE) o Regulamento Interno (e complementarmente a institucionalização de ação sobre esta matéria, comumente com a criação organizacional de gabinete de apoio/intervenção); a nível micro, em sala de aula, o conjunto de regras aferidas/definidas tácita e explicitamente com os alunos/a turma.

¹⁵² Sugere-se a consulta a <https://www.dgae.medu.pt/guia-da-profissao-docente>

¹⁵³ Sugere-se a leitura em <https://www.dgae.medu.pt/guia-da-profissao-docente/dimensao-profissional-social-e-etica>

tónica já se prende com a articulação e integração disciplinar, com possibilidade de coadjuvação, apesar do perfil *generalista* (CNE, 2016: 7). No caso dos professores dos restantes ciclos do Ensino Básico e Secundário, os perfis são associados às áreas disciplinares das respetivas disciplinas, incluindo ainda as áreas curriculares não disciplinares. As funções destes professores são por isso relacionadas com trabalho que desenvolvem no respetivo grupo disciplinar e no trabalho articulado com os restantes professores das turmas, em que assumem docência (conselho de turma) (CNE, 2016: 8).

Nesse relatório, conclui-se que o aumento de exigência de habilitações académicas e qualificação profissional não foi acompanhado pelos perfis de docência, organizados por níveis de ensino. Referindo-se mesmo a “(...) um perfil de competências gerais segundo uma lógica epistemológica baseada na natureza disciplinar do conhecimento, definido dentro das grandes áreas humanística, científica, artística ou tecnológica.” (CNE, 2016: 12). É ainda assinalado que “A distribuição de docentes por grupo de recrutamento (GR) corresponde ao peso do número de horas da respetiva disciplina no currículo escolar. Obedece a uma lógica de hierarquização em que a disciplina considerada mais importante no currículo tem maior carga horária.” (CNE, 2016: 13). Portanto, as condições da docência (em que se inclui a autonomia profissional) aparecem sobretudo relacionadas com perfis e funções, enfatizando-se diferenciações internas do grupo profissional, em grande medida coincidentes com a apresentação dos professores nas classificações das profissões, a que voltaremos no último subcapítulo (3.4).

As decisões dos professores assentam, portanto, num conjunto de referenciais mais ou menos formalizados e nas (suas) crenças, conceções e atitudes que integram o conhecimento profissional adquirido na formação inicial e aprofundado no quadro do desenvolvimento profissional. Essas decisões, no quadro de autonomia que se procurou traçar, não são pouco relevantes, sobretudo para aqueles e sobre os quais as decisões são tomadas, os alunos. Brevemente, avançamos algumas ilustrações (evidências), procurando percorrer diversas esferas da ação dos docentes, nas escolas. O conjunto das (micro) decisões em torno da gestão dos processos de aprendizagem dos alunos, como a planificação de aulas, escolha de recursos didáticos e, ainda, a gestão de sala de aula. As decisões relativas à avaliação de desempenho dos alunos, que determinam sobre a transição de ano escolar e que se traduzem em certificação (de sucesso) escolar. Essa certificação no final do ensino secundário é condição determinante para o acesso e ingresso no ensino superior e/ou para a inserção no mercado de trabalho, sendo um dos elementos considerados pelos empregadores nos processos de recrutamento. Os professores também fazem juízos e apoiam a decisão dos familiares acerca da necessidade de encaminhamento das crianças/alunos para profissionais/serviços/estruturas de apoio educativo e/ou proteção social, sendo consultados e emitindo pareceres, por exemplo, em processos de promoção de medidas tutelares de proteção de menores ou a declaração de frequência escolar necessária, no âmbito de processos de proteção à infância, junto de entidades como a CPCJ, e ainda, de apoio socioeconómico, como medidas como o Rendimento Social de Inserção. Aos professores cabe ainda o exercício de arbitragem, quando participam na decisão no âmbito de processos disciplinares nas escolas do ensino básico e secundário.

Pode então afirmar-se que a *autonomia clínica*, traduz-se essencialmente no exercício de decisão, em situação concreta da prática profissional, vivido num plano marcadamente pessoal/individual, de isolamento. Neste sentido, aproxima-se do perfil dos profissionais considerados por Lipsky (1980)¹⁵⁴, os *street-level bureaucrats*, que desenvolvem a sua prática profissional em organizações públicas. No seu livro, o primeiro exemplo de organização e profissionais vai precisamente para a escola e para os professores e os seus dilemas vividos quotidianamente: “Ideally and by training, street-level bureaucrats should respond to the individual needs or characteristics of the people they serve or confront. In practice, they must deal with clients collectively, because work requirements prohibit individualized responses. Teachers should respond to the needs of the individual child; in practice, they must develop techniques to manage a classroom of children.” (Lipsky, 2010: xiv).

Relativamente à redução ou aumento das margens de autonomia destes profissionais, em que se incluem os professores, na senda do trabalho de Lipsky (1980), Evans e Harris (2004), mais recentemente, concluíram que a proliferação de regras, regulamentos e outros tipos de dispositivos não pode ser necessariamente entendido como um maior controlo sobre o trabalho destes profissionais. Estes autores, chegam a defender que pode até significar o alargamento das margens de autonomia, pela possibilidade de tomada de decisão, enfatizando que a possibilidade de decisão não é em si “boa” ou “má”, considerando que em certas circunstâncias poderá mesmo traduzir-se em formas de “abuso de poder profissional”. Evans e Harris (2004), defendem, por isso, que não se trata analiticamente de considerar como um “tudo ou nada”, mas antes um gradiente de liberdade, que varia com as especificidades das situações¹⁵⁵.

Já Ronningstad (2017), na sua análise, contesta a perspectiva de autores que consideram grupos como os professores, fortemente dependentes do Estado, como “semi-profissões” (Brante et al., 2015), por serem assim afastados do escopo da autonomia e decisão profissionais. Ronningstad (2017) prefere considerar os professores, entre outros, integrados num grupo de profissionais que operacionalizam/concretizam as políticas públicas do Estado Social, seja na educação, na saúde, entre outras áreas, junto das populações (clientes). Este autor, define estes profissionais pela natureza das funções que desempenham; por isso, prefere designá-los como *professional workers*. Neste sentido, aproxima estes profissionais dos *street level burocrats* de Lipsky (1980), com exercício de autonomia do tipo *autonomia clínica*, de Funck (2012).

Em comum estes grupos profissionais têm globalmente uma relação de proximidade com os clientes, numa relação que Ronningstad (2017) relaciona com as profissões do *care* (Evans, 2009),

¹⁵⁴ Lido na edição alargada e comemorativa dos 30 anos sobre a primeira edição (Lipsky, 1980), com um sugestivo título: *Street-level democracy: dilemmas of the individual in public services*.

¹⁵⁵ Noutro trabalho mais recente de Evans (2011), partindo de uma análise sobre Assistentes Sociais, apresenta uma crítica a Lipsky, por não ser considerado na sua análise o efeito do profissionalismo e, ainda, por não admitir posicionamentos diferenciados entre os profissionais que, estando “na linha da frente”, ocupam e desempenham a sua atividade, com degraus em resultado das hierarquias e funções, como as de gestão, por exemplo.

podendo traduzir-se por cuidar, isto é, lidam com situações profissionais que requerem decisão sobre/em torno de circunstâncias e pessoas em condição de vulnerabilidade/dependência, por situação de doença, pobreza ou minoridade, como vimos, mas enquanto operacionalizadores de políticas dos respetivos setores.

Antes da passagem para a avaliação do desempenho profissional dos professores, uma nota sobre a investigação que tem vindo a ser produzida no âmbito da autonomia e regulação profissionais relativamente a vários grupos, em diferentes planos teórico-analíticos. Como vimos, uns perspetivam a questão a partir da relação com o Estado, distinguindo aqui os profissionais do *Welfare State* dos liberais; outros ocupam-se sobretudo da natureza das funções e de relação de (proximidade) com os clientes, reunindo os grupos que se ocupam do *Care* e que lidam com diretamente com as pessoas¹⁵⁶.

2.3.1.2 Avaliação de desempenho profissional

Anteriormente, referimo-nos à crescente avaliação dos sistemas educativos, em várias escalas. Vários autores têm discutido os efeitos dessa avaliação enquanto pressão relativamente à eficiência da ação docente (Ronningstad, 2017; Evans, 2009; Afonso, 2009b; Lopes, 2022), incluindo-se aqui os resultados de avaliação (de desempenho) profissional, que constitui um dos elementos de regulação profissional (Curado, 2002; Afonso, 2009b; Evans, 2009; Ramos, 2014). No caso dos professores, a avaliação de desempenho docente, como demos conta anteriormente, tem sido uma das matérias de tensão e conflitualidade entre os professores e a tutela¹⁵⁷, com alargada visibilidade no espaço público.

Em Portugal, cabe ao Estado regulamentar e regular a formação inicial, as condições de acesso à docência e, para a esmagadora maioria dos professores, o recrutamento, o ingresso e a progressão na carreira docente. Ora, esse Estado recrutador e empregador, na sua ação regulamentadora e reguladora, assume também a responsabilidade da avaliação de desempenho docente. Portanto, tem o poder de definição de (mais um dos) mecanismos e dispositivos que resultam numa fraca, quase nula, autonomia do grupo profissional dos professores, enquanto coletivo (Afonso, 2009b; Stoleroff e Santos, 2012), no sentido da *professional autonomy* a que anteriormente aludimos. Vários autores apontam, sobretudo, para o reforço do controlo do Estado (Afonso, 2009b), nomeadamente com a introdução de novas formas

¹⁵⁶ Os professores integram parte desses trabalhos, como objetos e sujeitos dos estudos, procurámos assinalar brevemente os aspetos mais salientes que se intersectam/tocam com a presente pesquisa, mas abandonando as interessantes e relevantes discussões, adiando a exploração e aprofundamento a desenvolver em investigação futura.

¹⁵⁷ Para aprofundamento das políticas de avaliação de professores, sugere-se a leitura do estudo de Curado (2002), por condensar um detalhado enquadramento sobre as medidas, os mecanismos e os posicionamentos dos protagonistas, combinado com estudos de caso, ilustrativos da complexidade de que se revestem os processos de implementação da ADD. Destaca-se para a presente análise a seguinte conclusão: “Concluiu-se igualmente que a política de avaliação, embora declarando promover o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria organizacional das escolas, não incluía algumas características que a literatura considerava fundamentais para a atingir tais objectivos. A implementação da política visava sobretudo a finalidade administrativa de possibilitar a progressão na carreira docente” (2002: 9). E ainda, a sistematização que teve por base um capítulo de um relatório OCDE sobre políticas de avaliação de professores da autoria de Ramos (2014).

de gestão escolar, mais burocráticas e centralizadoras desse controlo, integradas na NGP (Stoleroff e Pereira, 2008, 2009), incluindo ainda os procedimentos de avaliação realizada em diferentes escalas (Afonso, 2009b), a que mais à frente voltaremos.

No âmbito da avaliação de desempenho dos professores, estes assumem (algum) protagonismo no uso dos instrumentos da avaliação, vejamos brevemente os procedimentos estabelecidos para o sistema educativo português. A avaliação do desempenho docente (ADD) em Portugal, atualmente, constitui, como vimos anteriormente, um dos elementos/componentes considerados para a progressão na carreira docente. Portanto, no caso português, para além de a avaliação pretender contribuir para a melhoria do desempenho dos professores e da qualidade das organizações escolares, conseqüentemente do sistema educativo, tem um valor instrumental muito significativo para a progressão na carreira docente¹⁵⁸.

Em Portugal, o sistema de avaliação de desempenho dos professores é centralmente definido e gerido, com uma regularidade de ciclos, com periodicidade de 4 anos¹⁵⁹. É, por isso, um dos sistemas educativos que tem ADD como prática regular, contudo, na comparação com os demais países, pertence ao grupo dos que detêm valores de menor regularidade (Eurydice, 2021). A avaliação tem duplo objetivo, combinando uma finalidade formativa, com vista à correção e melhoria das competências pedagógicas dos professores e uma finalidade sumativa, de verificação dos níveis de desempenho, para aferição de cumprimento das normas e orientações fixadas para o desempenho docente.

Relativamente às práticas avaliativas, segundo os resultados do TALIS, Portugal pertence ao grupo de países em que a proporção de reunião de remediação no final do processo de avaliação apresenta um valor inferior ao nível da UE, revelando-se assim baixos níveis de *feedback*. Estes valores vão ao encontro de padrões de supervisão pouco regulares, seja no âmbito da avaliação de desempenho docente, seja no âmbito de outros dispositivos, como os processos de integração de novos professores na carreira ou nas escolas.

Para a avaliação do desempenho profissional dos professores existem diversos métodos e fontes de informação. Sendo, segundo o relatório Eurydice (2021: 112), os dois métodos mais utilizados a realização de reunião ou entrevista e a observação em sala de aula. Em terceiro, como método mais usado, encontra-se a autoavaliação do professor. Em Portugal, a autoavaliação do docente é obrigatória, sendo a observação de aulas, apenas necessária para os docentes integrados na carreira e em exercício de funções, em três situações: (1) na progressão para os 3.º e 5.º escalões; (2) para atribuição da menção de Excelente; e ainda, (3) para os docentes que tenham obtido a menção de Insuficiente. Em todos os casos, a entrevista/reunião entre o docente e o avaliador tem caráter opcional. No setor público do

¹⁵⁸ Analiticamente, consideraram-se apenas os dados relativos à atual situação de avaliação de desempenho docente em Portugal. Neste caso, não apresentamos em detalhe a evolução das modalidades e normativos, por não se considerar particularmente relevante para o presente estudo. Contudo, assinala-se a existência de alargada investigação e publicação sobre o assunto em Portugal e noutros países, sobretudo a partir do campo das ciências da educação.

¹⁵⁹ Para uma análise da evolução das políticas de avaliação de professores nos últimos 40 anos, sugere-se a leitura de Ramos (2014).

sistema educativo nacional, não se incluem outras modalidades como realização de inquéritos aos pais/encarregados de educação e/ou aos alunos e resultados de testes normalizados (Eurydice, 2021).

No caso português, as avaliações, cuja finalidade se prenda com progressão na carreira e consequente aumento salarial, envolvem uma maior diversidade de avaliadores, comparativamente às avaliações regulares (Eurydice, 2021: 118). Portanto, pode concluir-se que a avaliação de desempenho docente em Portugal parece contribuir mais para os processos de progressão nas carreiras e menos para a melhoria desse desempenho e/ou para a regularidade de práticas supervisivas entre pares (Curado, 2002).

Por outro lado, a *standardização* dos procedimentos pouco parece contribuir para a chamada “prestação de contas” do grupo profissional (Afonso, 2009), ganhando maior centralidade os resultados da avaliação do desempenho escolar dos alunos, o que reforça a ideia da crescente pressão sobre os professores (Afonso, 2009b; Viseu e Barroso, 2020; Lopes, 2022). Afonso (2009a) aponta para o modo acríptico como os resultados internacionais têm sido considerados, determinando por isso a definição de políticas “cegas” face às especificidades nacionais e natureza da ação educativa, concretamente os aspetos contextuais (Afonso, 2009: 24)¹⁶⁰.

Já Funck (2012) reconhece que há efetivamente um aumento de exigências sobre as práticas, resultados e decisões dos profissionais do ensino, em grande medida por via da proliferação de instrumentos de controlo, como o são os manuais de procedimentos, instrumentos de avaliação, relatórios periódicos de comparação de resultados (no tempo e entre países) (Funck, 2012). No entanto, o mesmo autor considera que esta crescente exigência não deve ser lida necessariamente como perda de autonomia profissional, entendendo que se trata de uma acrescida exigência de justificação e esclarecimento junto dos públicos e de comunicação com os políticos, comparativamente a períodos anteriores, no sentido da manutenção do reconhecimento e autonomia profissional, que assim se renova e revalida¹⁶¹.

Concluindo, a análise em torno da regulação profissional dos professores, considerando centralmente a autonomia e poder de decisão, mostrou que se trata de uma dimensão da atividade profissional que se prende essencialmente com situações profissionais, de relação/proximidade com os alunos/famílias, e menos com codificação de princípios éticos e deontológicos¹⁶². Neste sentido, a

¹⁶⁰ Como se pode ler numa passagem do seu texto: “o trabalho desenvolvido de forma sistemática, sobretudo desde finais dos anos 1980, início dos anos 1990, por agências internacionais como a OCDE, com os conhecidos relatórios *Education at a Glance* (...) são assumidos muitas vezes de forma acríptica, como se fossem técnica, cultural e politicamente neutros e, em qualquer circunstância, comparáveis com outras realidades organizativas, culturais e educacionais independentemente das condições e especificidades de cada país.” Afonso (2009, p. 24).

¹⁶¹ Também Viseu e Barroso (2020) apresentam uma leitura sobre as mudanças observadas na regulação da profissão, referindo-se à emergência de modelos pós-burocráticos, com novos contornos que importa considerar, em análise mais finas destas questões.

¹⁶² Para aprofundamento das questões éticas e deontológicas e docência, sugere-se a leitura de Prairat (2009), que apresenta uma proposta de definição de deontologia profissional, no sentido de uma “ética aplicada”, relacionando com a especificidade da docência o “fazer/agir pedagógico” (que vai ao encontro do *ato de*

discussão parece-nos que se aproxima de questões como a *confiança nos profissionais*, tal como Svensson (2006) discute e demonstra, relacionando-a fortemente com o conhecimento profissional, mas de caráter prático.

Finalizamos com breve referência às conclusões de Lester (2016), que, apontando para a escassez de estudos sobre as questões da regulação profissional de grupos profissionais que se definem, essencialmente, a partir da prática profissional, concluiu que: “In terms of theory and research, it indicates that the discourse on self-regulation needs to extend beyond an assumption of delegation from the state, to encompass professions that are making their claims of authority in the social and workplace arenas rather than in the legal one (Abbott, 1988), and whose self-regulatory strategies are in at least in part a matter of “private ordering” (Ogus, 2000).” (Lester, 2016: 12). Ora, precisamente, na secção seguinte, perceberemos que, no caso dos professores, as estruturas associativas se ocupam mais de aspetos internos ao grupo, do que externos.

2.3.2 Associativismo profissional

As associações profissionais são elementos centrais nos processos de profissionalização dos grupos profissionais, designadas por Noordegraaf (2011) como “pillars of professionalization”, promotoras de ações “In order to organize professional fields, associations will have to rely upon certain mechanisms for structuring work, legitimating occupational spaces and regulating work practices” (Noordegraaf, 2011: 469)¹⁶³. É nesse sentido que analiticamente consideramos as associações profissionais, isto é, pela dimensão de regulação e socialização profissionais que assumem/podem assumir (Freidson, 1994), através de mecanismos de *demarcação coletiva e institucionalização de práticas* (dos grupos ocupacionais) (Noordegraaf, 2011: 467). Os processos de regulação, controlo e legitimação da ação dos grupos profissionais não emergem de modo “natural”, é necessária organização, como argumenta Noordegraaf (2011: 467) “(...) they do not appear naturally and must be organized consciously”, mesmo no caso dos grupos profissionais como os professores (a par dos enfermeiros, polícias e outros da intervenção social), que apesar de serem “less well-established professional powers” têm desenvolvido ação analiticamente relevante.

Para a análise do associativismo dos professores em Portugal, considerou-se necessário recorrer aos trabalhos centrais para enquadramento das especificidades e detalhes do associativismo (docente) português (Lousada, 2004).

Freire (2001) coordenou um projeto de investigação pioneiro, impulsionador de outros estudos e várias publicações sobre as profissões em Portugal, que incluiu a análise das associações profissionais.

ensinar). No texto ainda há espaço para a discussão em torno da utilidade destes dispositivos no quadro do desempenho de funções em organizações públicas.

¹⁶³ Noordegraaf (2011: 470) apresenta três tipos de mecanismos: *cognitive mechanisms* (escolaridade, formação, conhecimento, competências, conferências, livros, revistas, etc.); *normative mechanisms* (critérios definidores para seletividade de associados, profissionais, acesso, certificados, códigos de conduta, sanções e disciplina); *symbolic mechanisms* (rituais de passagem, narrativas, códigos de ética, ideais de serviço e missão).

O coordenador relata que numa fase inicial do projeto, se verificou a necessidade de clarificar o “*quase-quebra-cabeças*” *terminológico e conceptual*, “construindo as premissas metodológicas para a delimitação de um universo observável de associações” (Freire, 2001: 3).

Para a presente análise, recorreu-se às premissas metodológicas do referido projeto, para a definição dos critérios de inclusão e exclusão das associações profissionais de professores a considerar na presente análise. Portanto, relativamente às associações públicas, pessoas coletivas de direito público, vulgarmente nomeadas por Ordens, a quem o Estado concede e delega, efetivamente, competências e responsabilidades, no caso dos professores em Portugal, não existem. Das associações de direito privado, que resultam da possibilidade legal do direito de associação dos cidadãos (Código civil de 1874), considerámos as que correspondem a categorias profissionais mencionadas e integradas nas listas das “profissões regulamentadas”¹⁶⁴. Consideraram-se ainda as associações sindicais, que se definem no quadro do direito do trabalho e das relações coletivas de trabalho entre patrões e trabalhadores, estabelecido em 1975 (Freire, 2001: 8). Mesmo que por vezes se confundam com as outras associações (no caso dos professores identificou-se apenas uma), atendendo à funcionalidade e matérias sobre as quais desenvolvem a sua ação, coexistindo de forma “paralela”, como “falsos sindicatos” (como era o caso das forças policiais até certa data, por exemplo), ou com “sobreposição”, como é o caso dos médicos e dos professores, por exemplo (Freire, 2001: 9). Há ainda, a possibilidade de se confundirem com sociedades científicas disciplinares (Delicado et al., 2013, 2014), tanto no caso da medicina como nas áreas de ensino.

Por serem distintas, analiticamente distinguimos as associações de direito privado, que designaremos por associações profissionais de professores, e as associações sindicais, para as quais tomaremos a terminologia comumente utilizada, sindicatos (de professores). Portanto, para a delimitação das associações profissionais de professores, consideram-se as que têm como base um grupo profissional/profissão e cuja ação é “orientada para o reconhecimento da especificidade do grupo profissional, para o controlo da sua suficiente profissionalidade e para a defesa dos seus interesses gerais, perante o Estado, a sociedade, os clientes ou empregadores, etc., sem se imiscuir na determinação concreta das remunerações dos profissionais” (Freire, 2001: 11). Pode ainda, complementarmente, desenvolver ação no âmbito “da formação, condições do exercício profissional, à previdência e socorro social, à coesão e convívio do grupo profissional” (Freire, 2001: 11). Para recolha de informação, procurou-se a consulta das bases de dados elaboradas no âmbito de pesquisas de referência e ainda recolha de informação (pela necessidade de atualização) por “navegação à vista”¹⁶⁵, identificando os

¹⁶⁴ Ou seja, as que se encontram conforme os regulamentos europeus (Freire, 2001), que, no caso português, coincide com as divisões administrativas e relativas às práticas, definindo-se as profissões sobretudo a partir do domínio da educação, da formação e especialidades profissionais nos “respetivos domínios de jurisdição” (Freire, 2001, p. 6).

¹⁶⁵ Optou-se por recorrer a uma metodologia anteriormente utilizada/validada no campo de outras pesquisas sobre associativismo profissional em Portugal (Rego et al., 2013). Para garantia de robustez do conjunto de associações a que se chegou, confrontou-se com a lista do projeto Profissões em Portugal, coordenado por João Freire (2001) (depositado no CIES-ISCTE) e o com a amostra definida no estudo mais recente, realizado por

websites das associações profissionais de professores. Retomando-se, por isso, as análises preliminares sobre associações e sindicatos de professores anteriormente desenvolvidas, mais especificamente, no que se refere às decisões metodológicas, procedimentos e as fontes consideradas (Campos, 2014, 2016a).

2.3.2.1 Associações Profissionais de Professores

A importância do papel desempenhado pelas associações profissionais na formação da profissão e na defesa do prestígio e do mercado profissional em Portugal foi analisada por Lousada (2004), incluindo as associações profissionais de professores e associações sindicais de professores em Portugal. Uma primeira nota de registo prende-se com a desmistificação da ideia de que o movimento associativo em Portugal, em geral e na área profissional em particular, é de baixa intensidade. A análise da evolução da criação das associações profissionais cruzada com a forma judicial assumida em cada uma das épocas é ilustrativa do modo como o movimento associativo pode ser condicionado pelo *quadro legal que regulamenta o direito a associação*, assim como as *condições do exercício da profissão* e o *papel do estado na regulamentação das atividades profissionais em cada época* (Lousada, 2004), indo assim ao encontro da ideia de sistema de profissões, lidas num campo alargado, com mudanças e pressões quer internas, quer externas aos grupos profissionais (Abbott, 1988).

Historicamente, o associativismo profissional tem já uma considerável longevidade, com relevante vitalidade na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX (Lousada, 2004; Stoer, 2008). A maior parte das associações que permanecem foram criadas no período democrático, após o 25 de abril de 1974. Nesse período, embora tenha sido pujante para o associativismo, não o foi para as associações de direito público, as Ordens, dado o ambiente político e ideológico (Lousada, 2004). Mais tarde, já na década de 90, regista-se a criação de 9 associações deste tipo, assim como o surgimento de cerca de 20 associações de direito privado a manifestarem interesse em adquirir esse estatuto jurídico (Lousada, 2004: 23).

Lousada (2004), na pesquisa que desenvolveu sobre associativismo em Portugal, incluindo o profissional, considerou para além do número de associações criadas, o tipo de associações criadas, pelos grupos profissionais, em cada época. No caso do movimento associativo dos professores caracteriza-se por uma acentuada longevidade (Nóvoa, 1987; Lousada, 2004). Em meados da década de 90, Nóvoa sintetizava o que até à data ocupou prioritariamente as associações de professores em Portugal: “A escolha do modelo associativo mais adequado aos professores foi objecto de longas controvérsias, bem como as suas filiações políticas e ideológicas. Mas as práticas associativas pautaram-se quase sempre por três eixos reivindicativos: melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira.” (Nóvoa, 1995a: 19).

Almeida, Viana, Barcelos, Roldão e Peralta (2021), tendo sido verificada uma coincidência de elevado nível. Complementarmente, realizaram-se contactos telefónicos, para confirmação de informação sobre alocação na web, datas de criação e extinção de algumas das associações consideradas.

As primeiras associações de professores eram de tipo mutualista, distinguindo-se aqui dos outros grupos dos profissionais liberais. Concretamente, a primeira associação foi criada na forma de montepio – Montepio dos professores régios ou particulares. Apenas 40 anos depois, surge a segunda associação, já na modalidade de classe, em 1854 – Associação de Professores (Lousada, 2004). Ainda no caso dos professores, a autora refere-se mesmo a uma tradição associativa que no início do século XX contava com cerca de 20 associações (juntando mutualistas, sindicais e profissionais)¹⁶⁶.

Recorde-se que no período anterior a 1974, os professores tinham a possibilidade de criação de associação profissional muito condicionada pela publicação do Estatuto do Trabalho Nacional, que interditou a constituição de sindicatos aos funcionários do Estado (Lousada, 2004). Por isso, foi sobretudo no período pós-revolução que se deu um crescimento acelerado de criação de associações profissionais de direito privado e sindicais de professores, em Portugal.

Para além do maior número de associações criadas, também na forma se conheceram alterações relevantes, com a criação de associações sob forma sindical e por área disciplinar (Lousada, 2004). No caso dos professores, assistiu-se então a uma pulverização das associações do tipo de classe. No levantamento realizado por Lousada (2004), “No período entre 1981 e 1990, destacam-se as associações de professores (27% das fundadas nesses anos, 58,8% do conjunto das associações do sector), reflexo provável do aumento significativo do número de professores, mas também da maior especialização no interior da profissão e da diversidade de orientação política” (Lousada, 2004: 27). Esta pulverização resultou, em grande medida, da necessidade de criação de novas associações que respondessem aos desafios e interesses a que as *velhas associações* já não respondiam, como refere a autora, *às velhas formas de associação juntam-se novas*, que atestam a continuidade dos movimentos de associativismo profissional em Portugal. A variação da criação e permanência das associações de professores evidencia essa continuidade, como se pode ler no quadro seguinte, indo ao encontro das variações do associativismo em Portugal, nomeadamente o profissional, com a década de 80 a distinguir-se (Freire, 2001, 2004; Lousada, 2004).

¹⁶⁶ Lousada (2004) refere-se a 1 associação criada até 1833, nenhuma no intervalo entre 1834-51; 2 entre 1852 e 1890, 19 entre 1891 e 1932 e mais 1 entre 1933 e 1973.

Quadro 2.33 - Associações de Professores, por data de criação

Data	Nº
1970-1979	2
1980-1989	17
1990-1999	7
2000-2009	1
2010-2019	1
2020-2022	1
Total	29

Contudo, apesar da longevidade e continuidade do associativismo docente e aumento de número na segunda metade do século XX, “O trabalho associativo desenvolve-se num plano individual com pouca abertura a iniciativas de natureza colaborativa, excetuando algumas iniciativas pontuais, como foi, por exemplo, a criação do Secretariado Inter Associações de Professores (SIAP) em 1992.” (Almeida, Viana, Barcelos, Roldão e Peralta, 2021, p.8).

As associações de professores analiticamente consideradas (29) apresentam-se nos respetivos *sites* como entidades de direito privado, criadas, constituídas e dirigidas por professores, cumprindo deste modo a funcionalidade/função de *gate-keeping*, ou seja, traçando as fronteiras entre *os de dentro* e *os de fora*, por um lado, e afirmando/reforçando, no espaço público, o grupo profissional dos professores, por outro. Pela natureza jurídica das associações em análise, compreende-se que estas associações não desenvolvem estratégias no sentido da monopolização (Larson, 1977)¹⁶⁷, nem têm possibilidade de acionar processos de fechamento e auto-regulação, aproximando-se mais de um associativismo ocupacional (Velo, Freire, Oliveira e Lopes, 2012: 90), no sentido da definição e prossecução de um projeto profissional (Larson, 1977). A forma de associativismo deste tipo de associações colhe melhor enquadramento na proposta de regulação profissional de Freidson (1994), visando a sua ação sobretudo níveis mais elevados de autonomia profissional (Freidson, 1994).

Como veremos, trata-se de uma ação coletiva que estabelece e/ou reforça fronteiras profissionais, sobretudo internas, resultando para o exterior uma imagem de pulverização associativa, que, no entanto, através da mobilização dos profissionais (com organização de formação, encontros, divulgação de informação e disponibilização de recursos), concorre para o encontro entre pares, contribuindo para processos de socialização profissional, com efeitos na configuração das identidades profissionais.

A análise dos *sites* das associações mostrou que para todas, na apresentação de “entrada” (*home*), encontram-se indicações explícitas que dizem respeito à identificação/distinção dos professores e da

¹⁶⁷ Como referem Velo et al. (2012: 91) “O distintivo instrumental das associações públicas é a sua orientação para alcançar monopólios profissionais indissociáveis da *autonomia funcional*, ou do *monopólio da prática* (para usar os termos de Freidson, 1986; 1994). Estamos a falar das ordens profissionais.”

respetiva associação, no sentido quer da afirmação, quer da valorização dos mesmos. Estas associações identificam-se como associações de professores, mas, entre as 29 contabilizadas, o que as distingue prende-se, maioritariamente, com as áreas disciplinares de docência dos professores, 21 em 29, como se pode ler no quadro seguinte.

Quadro 2.34 - Associações de Professores, por autodenominação: atributos explícitos nos sítios

Referentes de Identificação	Nº	
Área disciplinar/científica		21
Línguas	6	
Artes e Tecnologia	5	
Ciências Sociais e Humanas	4	
Ciências Naturais e Matemática	3	
Educação Física (federação - 12 associações regionais)	1	
Outras, não disciplinares		8
Total		28

Portanto, o associativismo docente assenta, sobretudo, na área disciplinar de docência, apresentando-se como associações de professores “de...uma área disciplinar”. A diferenciação interna do grupo profissional, nesta dimensão, traça-se em torno de áreas de conhecimento disciplinar de base científica. As restantes definem-se pela ação no âmbito mutualista/de apoio aos professores, pela área territorial e pelo vínculo contratual.

Almeida et al. (2021) encontraram resultados semelhantes num estudo sobre as associações profissionais de professores, concluindo que: “Apesar de terem sido os professores um dos primeiros grupos profissionais a organizarem-se em associações em Portugal, ao contrário das associações de professores em outros países, que se organizaram por nível de ensino, tipologia de cursos ou mesmo por género, a lógica disciplinar marcou a constituição das associações de professores no nosso país.” (Almeida et al., 2021: 8). As autoras avançam como explicação que tal corresponderia “à visão dos anos 1980, no sistema português, que correspondia maioritariamente à valorização quase única do conhecimento de conteúdo ou científico do saber dos professores das disciplinas, embora as associações de professores incluíssem nos seus textos fundadores objetivos de natureza didática e por vezes pedagógica.” (Almeida et al., 2021: 10).

Parece assim que, o associativismo profissional, no caso dos professores, se ocupa e contribui mais para a diferenciação interna do grupo do que para a distinção face aos outros profissionais, com os quais tenham, eventualmente, de disputar espaço de ação, embora, nos contextos profissionais dos professores, as escolas, se encontrem outros profissionais que desenvolvem também ação junto dos alunos e das famílias. Estes *grupos profissionais vizinhos* são-no, ainda assim, distantes, considerando que “(...) o critério central de definição dessa “vizinhança” radica na *expertise (knowledge)* que pode ser detida, no todo ou em parte, por outros grupos profissionais.” (Veloso et al., 2012: 93). Portanto, a exclusividade da docência, substancializada/reificada na ideia da “ação de ensinar” (Roldão, 2007), com o poder de avaliar e certificar os níveis de escolaridade dos alunos, parece assim garantir aos professores a distinção

face aos outros profissionais, que se encontram na escola (e no campo da educação), mas que desempenham, sobretudo, funções de apoio socioeducativo (entre outras, que não de ensino).

Considerando as secções (*banners*) disponíveis para os associados, compreende-se que as associações desenvolvem ações diversificadas, maioritariamente na formação e organização e divulgação de eventos científico-pedagógicos, publicações e recursos. Pode afirmar-se que as funções desempenhadas pelas associações vão genericamente ao encontro das apontadas para este tipo de associação (cf. Freire, 2001), mas sobretudo as de carácter complementar¹⁶⁸. Contudo, embora secundarizadas, estas ações prendem-se/coincidem fortemente com a promoção de dispositivos e instrumentos de produção, circulação e uso de conhecimento (profissional), pois distribuem-se maioritariamente por ações relacionadas precisamente com a organização, divulgação de informação e disponibilização de recursos científico-pedagógicos, seguidas das de formação (contínua) de professores.

Almeida et al. (2021) encontraram resultados semelhantes, como se pode ler no seguinte excerto: “Da leitura dos seus estatutos ou da explicitação da sua missão ou das suas finalidades, verificamos que as atividades das associações de professores se centram especialmente na disciplina que representam e se focam essencialmente na divulgação/promoção da disciplina, na formação de professores, na partilha e colaboração entre docentes, através de congressos, conferências e seminários, no estabelecimento de parcerias e de relações com instituições, nomeadamente com o Ministério da Educação, sobretudo relativamente a questões curriculares e de avaliação, e, mais raramente, atividades de investigação ou de produção de materiais didáticos” (Almeida et al. 2021: 10).

Parece assim que associações profissionais de professores de direito privado, logo de adesão voluntária, em matéria de regulação ética, assumem fraca preponderância, por não haver praticamente nenhuma discussão e menos ainda elaboração de referenciais ou códigos de regulação. Rego, Delicado e Junqueira (2011), na investigação sobre a participação associativa dos investigadores científicos, também concluíram sobre a importância das associações profissionais que se relaciona, sobretudo, com as questões das carreiras. Relativamente a estas associações, a análise mostrou que a dimensão de regulação ética é, sobretudo, uma preocupação e não tanto uma prática comum (Delicado et al, 2011: 48), tendo então concluído que apenas as associações de direito público, por se encontrarem efetivamente munidas com os instrumentos e mecanismos necessários, regulam ética e deontologicamente a ação profissional dos grupos que representam (Delicado et al, 2011).

¹⁶⁸ Também os resultados trazidos por Lousada (2004), relativos às preocupações expressas pelos dirigentes associativos inquiridos, no caso dos professores, prendem-se maioritariamente com a preocupação com: a *Preparação insuficiente*, o *Excesso de cursos* e a *Afirmação da autonomia profissional*. De menor preocupação são as questões que se relacionam com: o *Enquadramento legal da profissão (inexistente ou insuficiente)*, a *Falta de oportunidade de emprego*, a *Concorrência com outras profissões* e a *Sobreposição com profissões vizinhas*. Tais resultados já demonstravam, em 2004, que as associações de professores pareciam estar menos focadas nas questões relacionadas com a definição da área profissional dos professores, assim como na inserção no mercado de trabalho.

Quadro 2.35 - Associações de Professores por tipos de ações anunciadas nos sítios

Tipo de Ações	Nº
Formação (realização de cursos e ações de formação)	24
Investigação/intervenção (promoção de projetos)	14
Eventos científico-pedagógicos, publicações e recursos (organização, disponibilização e divulgação)	26

As associações só residualmente reúnem docentes e dirigem a sua ação tendo como referencial os ciclos de educação e ensino. Mas ainda assim, há associações que se distinguem, reforçando-se a diferenciação interna do grupo, também por esta via. Destaca-se o grupo dos docentes do Pré-Escolar, que encontram no espaço associativo profissional uma associação que se orienta para a Educação de Infância, mas com incidência nos profissionais, como se pode ler na própria designação, *Associação dos Profissionais de Educação de Infância* (APEI). A esta designação corresponde o acolhimento quer dos Educadores de Infância que exercem atividade quer no setor público, quer no privado, no âmbito das Creches e Jardim de Infância, quer dos que se ocupam da formação de Educadores de Infância, no ensino superior (sem distinção entre as instituições de formação públicas/privadas, universitárias/politécnicas). Também a *Associação Nacional de Professores do Secundário* (ANPES), coincide com um ciclo de educação e ensino, neste caso o secundário. Assinale-se que uma das suas reivindicações se prende com a integração do 3.ºCEB no ensino secundário, por considerarem que tal permitiria que o desenho do sistema educativo fosse mais adequado, seja pela proximidade dos percursos e instituições de formação inicial dos docentes destes ciclos, seja pela aproximação ao desenho de outros sistemas educativos estrangeiros. Defendem ainda que, a massificação do público discente resultante do alargamento da obrigatoriedade de escolaridade até ao 12.º ano se traduziu num aumento do número de alunos, assinalando a “densidade teórica” característica deste ciclo de ensino “pré-universitário”, o que traz desafios e necessidades que a associação considera prioritários, com vista a uma resposta educacional de qualidade.

As restantes associações elegem os ciclos de educação ou ensino em que existem as respetivas áreas disciplinares: música, geometria descritiva e educação visual e tecnologia.

Quadro 2.36 - Associações de Professores por atributos explícitos nos sítios, referência a ciclos de educação e de ensino

Ciclo de Ensino e/ou educação	Nº
Educação de Infância	1
Ensino básico (2.º/3.º Ciclos) e ensino secundário	1
Ensino secundário	1
Ensino secundário e ensino superior	1
Ensino básico (2.º/3.º Ciclos), ensino secundário e ensino superior	1
Total	5

Analicamente, destaca-se a ausência de referências ao 1.º CEB, que apesar de corresponder a um ciclo de ensino em regime de monodocência, que se caracteriza e nomeia como *generalista*, não tem, como no caso dos Educadores de Infância, uma associação específica/própria; mas que também não é incluído nos ciclos de educação e de ensino das restantes associações, como se pode ler no quadro anterior. Ora, os docentes deste ciclo têm “lugar” na atual *Associação Nacional dos Professores*, que não distingue ciclos de educação e ensino ou áreas disciplinares. Esta associação resultou de uma anteriormente existente, a *Associação Nacional de Professores do Ensino Básico* (ANPEB), que à época se distinguiu da congénere, a *Associação Nacional de Professores do Secundário* (ANPES). Registam-se, ainda assim, ações no sentido da sugestão de criação de uma Associação de Professores do 1.º Ciclo e ou de 1.º CEB e Educadores de Infância, debatida em blogues¹⁶⁹ e também no *FaceBook*¹⁷⁰.

A então *Associação Nacional de Professores do Ensino Básico* (ANPEB) pretendia afirmar sobretudo o grupo dos professores do ensino básico, com particular atenção para os do 1.º CEB, tendo posteriormente incluído nas suas reivindicações a inclusão do Pré-Escolar nesse ciclo educativo; defendendo ainda, a equiparação das condições profissionais desses docentes, sobretudo as de natureza laboral, como as questões remuneratórias¹⁷¹. Esta reivindicação ficou atendida com a criação de um ECD único, que incluiu a totalidade dos docentes do ensino básico e secundário, esvaziando assim parte substantiva da mobilização deste movimento, fazendo assim “cair o EB” e transformando-se na *Associação Nacional de Professores* (ANP).

A ANPES distinguiu-se da então ANPEB por reunir os professores que detinham diplomas de formação obtidos em instituições do ensino superior universitário e eram docentes do ensino secundário. A passagem a carreira única, com a publicação do ECD, fez alterar o foco do respetivo movimento associativo. Esta associação, criada no início da década de 90, tem atualmente o seu sítio alocado na, entretanto criada *Federação de Professores*¹⁷², que inclui esta associação e o *Sindicato dos Professores do Ensino Superior*. Na consulta aos arquivos disponibilizados no *site*, encontram-se documentos das ações desenvolvidas desde 2018, sobretudo relacionadas com temáticas de natureza laboral, portanto, enquadrando-se numa ação de sentido sindical, sendo aliás vários os documentos em que se lê sobre a ação concertada entre vários sindicatos. Esta associação reveste-se de um carácter (mais) híbrido, pela coexistência/coincidência de matéria de carácter laboral (sindical) e profissional.

¹⁶⁹ Uma ilustração deste tipo de ações/iniciativas pode ser consultada num dos blogues que, nos últimos anos, tem vindo a ocupar um espaço de destaque no mundo virtual: <https://www.arlindovsky.net/2016/07/associacao-de-professores-do-1o-ciclo/>

¹⁷⁰ Uma ilustração de iniciativas deste tipo, pode ser consultada numa página de Facebook: <https://m.facebook.com/p/Associação-Nacional-de-Professores-do-Primeiro-Ciclo-do-Ensino-Básico-100069571373305/>

¹⁷¹ Numa peça televisiva disponibilizada nos arquivos da RTP, pode ver-se a amplitude de cobertura da associação, que à época, 1990, pretendia a criação de um primeiro ciclo que incluísse um ano do Pré-Escolar. A peça reporta-se à notícia sobre a organização de um evento, no Dia do Professor, 2 de fevereiro, incluindo ainda um excerto da entrevista do então Ministro da Educação, Roberto Carneiro (cf. <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/vii-encontro-nacional-de-professores/>).

¹⁷² Informação obtida por consulta telefónica a um responsável da associação, feita a partir dos contactos disponibilizados na *web*, no dia 2 de agosto de 2023.

Embora não haja, em Portugal, uma associação profissional de professores de direito público¹⁷³, vulgarmente designada por Ordem¹⁷⁴, processualmente, na ausência de especificações legais ou regulamentares que sustentem a criação de uma Ordem, cabe ao grupo profissional avançar com o pedido para a Assembleia da República, que, entre várias peças, terá de apresentar estudo realizado por entidade idónea que fundamente o pedido da respetiva criação, logo, delegação do Estado (Veloso et al. 2012: 88). A propósito dos sociólogos, Costa (2018) assinala a questão da disputa entre “associação” *versus* “ordem” significa a escolha entre um “associativismo inclusivo *versus* fechamento corporativo” (Costa, 2018). Esse fechamento conduzirá “a estratégias de monopolização e exclusão profissional, caracterizáveis como fechamento profissional corporativo.” (Costa, 2018: 82). Tal como referem Veloso et al. (2012), essa questão situa-se na conciliação entre a satisfação de interesses da organização corporativa com a prossecução de uma ação do interesse público, numa sociedade democrática e que é legalmente considerada como uma excecionalidade (Veloso et al., 2012: 89).

No caso dos professores a exclusividade e proteção do Estado, anteriormente apontados quando nos referimos à estatização do grupo profissional, entre outros fatores¹⁷⁵, parece concorrer para que a criação de uma associação pública não seja massivamente reclamada como parte essencial do projeto profissional do grupo, embora seja de registar que tem havido, ao longo dos anos, no espaço e movimento associativo dos docentes tentativas várias. Em 1990, numa peça emitida em janeiro pela RTP sobre a realização do Congresso Extraordinário da então *Associação Nacional dos Professores do Ensino Básico*¹⁷⁶, entre outros assuntos, foi discutida a intencionalidade da passagem para uma Ordem Profissional.

Atualmente, no espaço do site da *Federação de Professores*, dedicado à ANPES, pode aceder-se a uma declaração pública, de 2021¹⁷⁷, em que é assinalada a importância da criação da ordem profissional dos professores, equiparando a sua criação à de outros profissionais, como os psicólogos. A intencionalidade é fundada numa profissionalidade específica, com formação superior longa, assinalando a exigência do grau de mestre para o exercício profissional. A *Associação Nacional de*

¹⁷³ Lousada (2004), no caso das associações de professores, identificou duas associações profissionais que registavam movimento no sentido de requerem o estatuto de Associação Pública, as, entretanto criadas, *Associação sindical dos professores pró-ordem*, e a *Associação Nacional de professores* (Lousada, 2004: 23).

¹⁷⁴ O estatuto jurídico de ordem, que converte a associação profissional de direito privado numa associação pública, para além de regulamentar questões relacionadas com a deontologia e a disciplina, permite-lhe, como entidade certificadora da profissão, controlar o acesso ao mercado profissional (Lousada, 2004: 23).

¹⁷⁵ Veloso et al. (2012: 92) referem que os efeitos da democratização do ensino superior, com expansão do privado, aumento de estudantes e ainda os resultados da implementação de Bolonha, “(...) deram lugar à emergência de estratégias de reposicionamento ocupacional em campos profissionais historicamente afastados da ideologia do profissionalismo”, resultando num associativismo “renovado protagonismo, quer no sentido do “fechamento”, quer da “luta pela inclusão”, ou ainda pelo reconhecimento de uma profissão diferenciada na especialização”. Para os professores, parte desse efeito é mitigado pela equalização dos graus de qualificação profissional de habilitação para a docência, como vimos, assim como a definição de um ECD único, para a totalidade dos docentes.

¹⁷⁶ Veja-se a peça televisiva relativa à realização do Congresso da Associação, em janeiro de 1990, disponibilizada no arquivo da RTP: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/congresso-da-anpeb/>.

¹⁷⁷ <https://federacaodosprofessores.com/membros-da-federacao/associacao-nacional-dos-professores-do-ensino-secundario/>.

Professores do Secundário (ANPES) e o *Sindicato dos Professores do Ensino Superior* têm vindo a desenvolver ação no sentido da criação de uma ordem profissional, desde há alguns anos, com afirmação pública em órgãos de comunicação social¹⁷⁸, integrando coletivamente a *Associação Sindical Pro-Ordem dos Professores*.

Por fim, duas breves anotações relativas ao desempenho de outras funções das associações profissionais de professores, enquanto representantes dos professores, junto da tutela e da sociedade em geral. A primeira, apesar das sucessivas reformas e reformulações dos documentos de orientação curricular no sistema educativo português, em 2016, o Ministério da Educação iniciou uma nova ação, com vista ao estabelecimento das Aprendizagens Essenciais. Nos processos anteriores, não houve qualquer consulta junto das associações profissionais de professores (Almeida et al., 2021), tendo sido pioneira a auscultação formal às associações de professores, “Em 2017, no entanto, o convite do ME português confere às associações de professores um poder sobre o currículo formal, incomum não só no contexto histórico-curricular português, mas na maioria dos países, solicitando a sua participação plena e institucionalizada no processo de definição das AE, assumindo o ME apenas um controlo relativo sobre o desenvolvimento desse processo no que se refere à definição e construção das AE, permitindo uma autonomia curricular como não há memória na história da política educativa nacional.” (Almeida et al., 2021: 12).

Este procedimento conferiu às associações a possibilidade de participação institucionalizada, conferindo-lhes poder, como referem as autoras anteriormente citadas, assim como visibilidade social. A esta possibilidade de participação em pleno exercício de poder, correspondeu concomitantemente, relativo recuo do controlo do Ministério da Educação, contrariando a gestão centralizada e centralizadora que já referimos em secções anteriores¹⁷⁹. Acresce que esta a ação incide, especificamente, sobre matéria que é central para a docência, podendo desta forma (ainda que indireta, por via dos seus representantes) os professores contribuir para a tomada de decisão sobre a mesma. Ainda assim, como explicitam Almeida et al. (2021: 5) foi necessário recorrer à consulta a (duas) sociedades científicas (Física e Química), para as áreas em que não existia associação profissional de professores respetiva. Posteriormente, precisamente no âmbito destas áreas disciplinares/científicas, foi criada uma associação de professores, já em 2022, que, embora ainda em fase inicial, se revela na apresentação que se pode ler no *site* muito aproximada às restantes.

A segunda anotação prende-se com a presença e ação das Associações de Professores que têm sido recorrentemente chamadas a colaborar nos processos de avaliação a nível nacional (concretamente, nos

¹⁷⁸ Uma ilustração é o excerto de entrevista, ao então presidente da associação João Grancho, em 2009, a um jornal diário: https://www.cmjornal.pt/sociedade/detalhe/resistencia-mais-forte-a-ordem-sera-o-estado?ref=Mais%20Sobre_BlocoMaisSobre.

¹⁷⁹ O processo desenvolvido revelou preocupação por parte da tutela em garantir participação de vários protagonistas relevantes na matéria, além das associações profissionais de professores, outros foram consultados, como autores de programas, especialistas, entre outros, para conhecimento mais aprofundado sobre o processo, sugere-se a consulta do estudo que inclui a realização de Grupos Focais com os representantes das Associações Profissionais de Professores (Almeida et al., 2021).

exames nacionais e provas de aferição), que tem sido matéria de amplo debate público em cada ano letivo, mas também, recorrentemente, tem sido assunto de disputa e posicionamento político-ideológico, sobretudo nas eleições legislativas. Também estas ações têm concorrido para a visibilidade do grupo profissional dos professores, uma vez mais salientando-se pelas áreas disciplinares/científicas. Por um lado, como elementos do conselho científico do *Instituto de Avaliação Educativa (IAVE)*¹⁸⁰, a par de outras entidades como sociedades científicas disciplinares¹⁸¹ (por exemplo, *Associação de Estudos Germanísticos*), ordens (por exemplo, *Ordem dos Biólogos*). Por outro lado, como entidades que, no espaço público, sobretudo através da comunicação social, respondem às questões relacionadas com grau de dificuldade dos exames e das provas, por exemplo.

2.3.2.2 Sindicatos de professores

As primeiras organizações de professores, como vimos anteriormente, datam de meados do século XIX, sendo inicialmente de caráter mutualista (Lousada, 2004; Stoer, 2008). Nos finais desse século, iniciaram-se movimentos de pendor sindical, com forte inspiração republicana (Stoer, 2008). No início do século seguinte, os professores começaram a constituir um dos setores mais decisivos da pequena burguesia radical e “Apoiavam vigorosamente a plataforma ideológica do republicanismo no tocante ao sector educacional: liberdade de pensamento, laicismo e antijesuitismo.” (Stoer, 2008: 50). Ficando assim o movimento indelevelmente ligado, desde o seu início, às questões laborais no quadro das reivindicações dos direitos dos trabalhadores. Como explica Stoer (2008): “Gradualmente, aquilo que é chamado a «ilusão pedagógica do Republicanismo» é substituído pela actividade de natureza sindical” (Stoer, 2008: 51). A tentativa de uma organização que garantisse a representatividade do grupo, com criação de plataformas associativas que negociassem com patronato, neste caso a tutela, esteve presente desde os primeiros movimentos, marcando decisivamente o próprio processo de construção da profissão docente (Teodoro, 1990: 111), em diferentes momentos históricos, mas com maior força no pós-25 de abril de 1974 (Teodoro, 1990; Stoer, 2008; Stoleroff, 1988). É precisamente nesta década que são criadas as primeiras organizações sindicais de professores do ensino público (à época designado por oficial), após encerramento das associações de funcionários públicos, incluindo as dos professores, em 1933 (Soter, 2008).

Nos anos até à revolução, embora impedidos, os professores e outros, sobretudo a partir de meados dos anos 60, alimentaram o movimento associativo pré-sindical inicialmente na forma de resistência e clandestinidade. Posteriormente, com o Grupo de Estudo, criado na primavera marcelista, já de modo

¹⁸⁰ Para identificação da totalidade dos conselheiros, sugere-se a consulta ao site do IAVE, no separador relativo à composição do Conselho Científico, em:

https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/01/composicao_CC_IAVE_2.pdf.

¹⁸¹ Optou-se pela designação sugerida por Delicado, Rego e Junqueira (2013) e Junqueira, Delicado, Rego e Conceição (2014), que, nas análises relativas às práticas associativas dos investigadores, identificaram tipos distintos de associativismo: Sociedades científicas disciplinares; Associações de profissionais científicos; Associações de divulgação científica.

organizado e dirigindo-se à tutela (Stoer, 2008)¹⁸², lançaram-se o que vieram a ser os modos de organização dos professores (lideranças e distribuição no território nacional), as propostas e reivindicações dos professores apresentadas pelos dirigentes já no quadro da ação dos sindicatos¹⁸³, mantendo-se também a sobre-presença dos professores do ensino secundário e preparatório (usando a terminologia da época). Benavente (1999), no seu estudo sobre as professoras do ensino primário, assinala precisamente a singularidade das professoras do ensino primário: “A margem de autonomia das professoras do ensino primário depois de 1974 era importante, numa instituição sacudida por transformações sociais bruscas, de intenção radical e em que o seu poder tinha aumentado. Mas ocuparam as professoras estes espaços de poder, experimentaram os seus limites?” (Benavente, 1999: 81). Em resposta, a autora dá conta de que: “O paradoxo era evidente: as autoridades não queriam ou não podiam contar com a participação dos professores pela sua formação deficiente, pelo carácter conservador do grupo profissional (pela sua origem social, pela sua história, pelo seu estatuto); não podemos contar com eles, decidamos! E, tomada a decisão, temos que impor; restava aos professores obedecer como no passado (ou recusar, visto que se vivia em democracia) (Benavente, 1999: 82).

Portanto, na génese do sindicalismo docente português, encontra-se distinção entre professores, sobretudo entre os protagonistas do movimento sindical na fase de criação das estruturas. Stoer (2008) defende mesmo que o salazarismo contribuiu para a separação dos professores, distinguindo os professores primários dos restantes, pelos níveis e modalidades de formação, como vimos anteriormente. Afirmando que a repressão severa sofrida pelos professores do ensino primário, resultou de um “controlo ideológico estreito sobre as suas salas e, na verdade, como vimos, mesmo sobre a sua vida privada. Para além disso, os professores queixavam-se que o público desconhecia as suas precárias condições de trabalho.” (Stoer, 2008: 59).

O período revolucionário (PREC) teve no sindicalismo palco para tensões e controvérsias ideológicas e políticas, tendo marcado as estruturas sindicais por uma forte partidização (Stoleroff, 1988). Com a Constituição de 1976 a garantir a pluralidade sindical, na fase de *normalização democrática*, usando uma expressão de Stoer (1983), os sindicatos de professores procuraram, como explica o autor (2008: 62) “Como resposta à «normalização» e às suas tentativas para regulamentar a autonomia dos professores, estes adoptam, através das suas principais organizações sindicais, uma estratégia de «profissionalismo», isto é, valorizam a importância de um conhecimento especializado particularmente na formação de professores e na gestão escolar.” Portanto, a afirmação do grupo profissional por via do reconhecimento de conhecimento e de competências especializadas adquiridos no quadro de formação longa.

¹⁸² Para aprofundamento sobre o Grupo de Estudos e posicionamento dos professores sugere-se a leitura de Grácio (1973, 1981); sobre o movimento sindical dos professores em Portugal sugere-se a leitura de Stoer (2008).

¹⁸³ Como se pode ler no texto de Stoer: “Inevitavelmente houve uma continuidade apreciável entre a ação e as reivindicações dos Grupos de Estudo do período de 1971-74 e a formação de um sindicato de professores, depois do golpe de Estado de 25 de Abril” (Stoer, 2008: 56).

É neste período que se traçam os contornos da mais recente paisagem sindical dos professores em Portugal. Ora, se até 1974 os “professores eram os “servidores” de um Estado-patrão sentido como todopoderoso” (Benavente, 1999: 83), depois dessa data, segundo Benavente (1999: 82), “(...) não houve mudanças na natureza das relações entre o Estado (Ministério da Educação) e as escolas (os professores). É certo que houve uma “abertura” nessas relações, um acesso mais fácil aos corredores do poder central”¹⁸⁴. O SPGL, criado em 1974, aparece assim como “herdeiro” do anteriormente referido Grupo de Estudo (Stoer, 2008), liderando a luta sindical, filiado na CGTP-IN e com fortíssima capacidade de mobilização dos professores (Stoer, 2008) para ações de luta, como manifestações e greves. Em 1978, inicia-se o processo de criação de um sindicato alternativo independente, tendo resultado na criação do SINDEP, com filiação na UGT, posteriormente integrado na Federação Nacional de Sindicatos de Professores (Stoer, 2008).

A divisão entre sindicatos dos professores em Portugal manteve-se nas décadas seguintes até à atualidade, sendo nos vários estudos uma marca apontada, com visibilidade tanto nas perspetivas e posições adotadas nas negociações com o ministério, como nas estratégias, discursos e ações de luta acionadas (Freire, 2013). Stoleroff (1988) assinala o que considera ser um traço distintivo referindo-se ao pluralismo ideológico e político do sindicalismo português, considerando que “(...) este fenómeno, sendo um subtipo da politização geral da sociedade portuguesa devido à incerteza criada pela ruptura revolucionária e a sua lenta estabilização” (Stoleroff, 1988: 155). Posteriormente, na sua análise sobre o sindicalismo docente português, Stoer (2008: 68) concluiu que: “Desde a revolução poderá ter sido a dicotomia (construída, pelo menos em parte, pelo Estado) entre «sindicalismo democrático» e «sindicalismo comunista/totalitário» que efectivamente tem preenchido o papel divisionista que noutras circunstâncias ou condições históricas poderia ter assumido a dicotomia (também construída) entre profissionalismo e sindicalismo”. Mais recentemente, a equipa de Rego et al. (2013), sobre essa divisão, caracterizam as duas principais estruturas sindicais, referindo que: “A CGTP-IN se recusa frequentemente a assinar os acordos, optando por uma ação mais de mobilização de rua, ao contrário do que sucede com a União Geral de Trabalhadores (UGT), que investe mais na mesa negocial.” (Rego et al., 2013: 99)¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Benavente (1999) apresenta esta leitura tendo como ponto de análise as professoras do ensino primário. Portanto, se por um lado, nos dá relevantes pistas para a compreensão da distinção deste conjunto de docentes face aos restantes, nomeadamente os do ensino secundário e os Educadores de Infância; por outro lado, assinala também as (des)continuidades nas relações entre a tutela e os professores. Contudo, parece-nos que houve mudanças nas relações entre o Estado e os professores, embora que não tão radicais como alguns dos investigadores e protagonistas do próprio processo sociopolítico esperariam e/ou desejariam. Sobre as perspetivas e expectativas face aos resultados da revolução nos anos subsequentes, a autora refere-se a leituras “francamente positivas” para concluir sobre a necessidade, e diríamos quase urgência (dada a ausência de pesquisas à época e sobre a época), de (melhor) conhecer, compreender, portanto de desenvolver investigação em torno do papel dos professores nessa mudança, tendo desenvolvido um dos estudos mais centrais sobre esta matéria.

¹⁸⁵ No seu estudo, concluíram sobre o sindicalismo em Portugal que: “No fundo, no caso português temos representado o dilema da ação sindical de que Offe (1985) nos fala com clarividência, e que se cristaliza no que Boaventura de Sousa Santos refere como um “sindicalismo de contestação” por parte da CGTP-IN, derivado

Perante este cenário de fragmentação, mas simultaneamente de concentração em confederações, para a análise dos sindicatos dos professores, metodologicamente, manteve-se a técnica de análise documental “navegação à vista” de Rego et al. (2013), que permitiu uma aproximação à realidade sindical nacional¹⁸⁶, atualizada¹⁸⁷.

Os autores que se ocuparam do estudo do sindicalismo português enfrentaram o problema da medição (Stoer, 2008: 64; Stoleroff e Naumann, 1993: 20; Rego, Alves, Silva e Naumann, 2013: 99), seja o número de inscritos e de inscritos com quotas atualizadas, seja as taxas de sindicalização, com distância entre o número de sindicalizados e os restantes “sindicalizáveis”, por exemplo. Colocaram ainda o problema das próprias fontes e o acesso a listagens fidedignas e atualizadas¹⁸⁸. Ainda assim, pode concluir-se que existe uma elevada taxa de sindicalização dos professores, sobretudo se comparados com outros grupos profissionais. Dados avançados por Stoleroff e Pereira (2009) apontam para 68% de taxa de sindicalização dos professores, sendo calculado para o restante setor público aproximadamente 45%, para um total nacional a rondar os 20%. Dos 68% de professores sindicalizados, a maioria encontrava-se, à época destes cálculos, inscrita nos sindicatos da FENPROF-CGTP, com cerca de 46% dos professores sindicalizados¹⁸⁹.

No quadro seguinte, apresenta-se a distribuição dos sindicatos e confederações contabilizados presentemente, identificando-se três grandes grupos¹⁹⁰, duas confederações, cada uma com 7 sindicatos, somando-se no caso da UGT mais três federações. Os sindicatos filiados na CGTP-IN, podem ser classificados como *class-struggle oriented* e os filiados na UGT como *concertation-oriented* (Stoleroff e Pereira, 2009). Existem ainda 10 sindicatos de professores independentes e mais 4 que incluem outros profissionais da área da educação e/ou ensino e/ou formação. Trata-se, portanto, de um campo segmentado política e partidariamente, correspondendo, grosso modo, aos sindicatos filiados a maior

da infiltração do Partido Comunista no período da clandestinidade, e um “sindicalismo da participação” por parte da UGT, que se pretende demarcar da CGTP-IN desde o início.” (Rego et al., 2013: 99).

¹⁸⁶ Analiticamente, não desenvolvemos o mesmo tipo de estudo, com exploração dos *sites* e através destes como as TIC contribuem para a ação e democratização do movimento sindical, permitindo assim conhecer melhor o sindicalismo português. Porém, por ter sido pioneiro, resultou num recenseamento que considerámos para a nossa análise, assim como a tipologia de caracterização dos *sites* dos sindicatos (nas dimensões do conteúdo, forma e interatividade) e sua classificação.

¹⁸⁷ Os critérios usados para a inclusão dos sindicatos na nossa amostra combinaram as seguintes condições, sendo incluídos desde que cumprissem um dos critérios: considerar apenas sindicatos que incluíssem professores do ensino básico e secundário, excluindo assim os do ensino superior e incluindo outros, que não sendo exclusivamente de professores destes ciclos de ensino e educação, os incluem; considerar apenas os sindicatos com existência na *web*, no formato de *site* (excluindo assim a presença em redes como *Facebook*, *Instagram* e outras ou blogues); considerar apenas os sindicatos que se encontrem listados na *Plataforma Sindical de Professores*. Para atestar a robustez da listagem elaborada, confrontou-se com a apresentada por Stoleroff e Pereira (2008: 321).

¹⁸⁸ Por exemplo, Stoleroff e Naumann (1993) recorreram aos dados do inquérito aos professores, conduzido por Braga da Cruz (1988), com os seguintes resultados sobre a sindicalização dos professores: num universo de 114 mil foram inquiridos 12 mil, destes declararam-se sindicalizados 46,35%. Dos 53 mil sindicalizados, cerca de 69% estavam filiados na FENPROF (37 mil professores).

¹⁸⁹ Como referem estes autores: “While the public sector is the bastion of Portuguese trade unionism, public education can be considered as the bastion of trade unionism in the public sector.”

¹⁹⁰ Também Rego et al. (2013) identificaram, a partir das redes de filiação sindical, três grandes confederações sindicais: UGT, CGTP-IN e *União Sindicatos Independentes*.

longevidade, sendo os independentes os mais recentemente criados, com exceção de um, que na entrada do respetivo *site* reclama a maior antiguidade. Outra singularidade do sindicalismo docente português prende-se com a de um sindicato independente de professores que na sua fase inicial, em 2001, reunia apenas mulheres, do Norte do país. Também o mais recente sindicato, de 2018, o STOP, reúne além de professores, mas também os outros trabalhadores das escolas¹⁹¹.

Quadro 2.37 - Sindicatos de professores: referências a pertença/filiação a federações sindicais

Estruturas sindicais	Nº
Sindicatos Independentes - Professores	10
Sindicatos Independentes - Professores e outros profissionais (Educação/Ensino/Formação	4
CGTP/FENPROF	7
UGT/FNEI	7
UGT/FNE	2
UGT/FEPECI	1
Total	31

Fonte: Plataforma Sindical dos Professores: sindicatos e confederações (Stoleroff e Pereira, 2008: 321); consulta própria *websites*

A análise demonstrou que os sindicatos (de professores) são estruturas relevantes da sociedade portuguesa, seja pela longevidade política da sua ação, marcando momentos históricos fundamentais, mas também pela sua implantação territorial (Stoleroff e Pereira, 2008). A distribuição dos sindicatos de professores é demonstrativa de uma implantação territorial nacional considerável, com expressão tanto no continente, como nas ilhas, como se pode ler no quadro seguinte. Assinala-se ainda a existência de dois sindicatos com referências a territórios estrangeiros, um da FNE e outro da CGTP. Aliás, a distribuição dos sindicatos destas duas estruturas é muito aproximada, sem outras referências além das territoriais, dando cobertura à totalidade do país¹⁹².

¹⁹¹ Com se pode ler no respetivo *site*, justificam a necessidade da criação de um sindicato que reunisse todos, sem especificidade funcional, referindo-se a um sindicato “que não assine acordos nas costas” e ainda que “mobilize os colegas que andam compreensivelmente desmoralizados” <https://sindicatostop.pt/quem-somos-e-o-que-defendemos/>.

¹⁹² Para aprofundamento do conhecimento sobre o que distingue as estruturas sindicais de professores portuguesas e como se desencadearam os processos de negociação e reagiram e se posicionaram os professores, os dirigentes sindicais e os representantes da tutela, sugere-se a leitura de Curado (2002), Stoleroff e Pereira (2008; 2009), Stoleroff e Santos (2012), Santos (2012) e Stoleroff e Vicente (2018).

Quadro 2.38 - Sindicatos de professores: referências a nível territorial

Território	Nº
Estrangeiro	2
Nacional	13
Regional	12
Sem Referência territorial	4
Total	31

Fonte: Plataforma Sindical dos Professores: sindicatos e confederações (Stoleroff e Pereira, 2008: 321); consulta própria *websites*

Portanto, parece que os principais indicadores de distinção das estruturas sindicais se prendem, sobretudo, com as respetivas orientações político-ideológicas e proximidades partidárias, o que parece não contrariar o anterior indicador, na medida em que resulta sobretudo da desagregação territorial das grandes estruturas sindicais, não significando por isso uma diferenciação entre sindicatos regional assinalável. As outras distinções apuradas encontram-se nos sindicatos independentes, pelo que poderemos considerar que as duas maiores estruturas sindicais se organizam em torno da unicidade e indiferenciação entre professores, sendo comumente presente nos discursos dos dirigentes sindicais a expressão “classe” docente. Ainda que mais residual, identifica-se uma marca distintiva dos sindicatos que restringem o acesso em função dos níveis de qualificação e níveis de educação ou ensino de docência dos respetivos associados. Como se pode ler nos quadros seguintes, há sindicatos que consideram exclusivamente os docentes detentores de licenciatura e/ou pós-graduação, como, por exemplo, a *Associação Sindical dos Professores Licenciados* (ASPL) e, no âmbito destes, distinguem ainda os associados por instituição de formação inicial, distinguindo entre os formados inicialmente nos subsectores universitário e politécnico, como por exemplo, o *Sindicato dos Professores Licenciados pelas Politécnicos e Universidades* (SPLIU) ou o *Sindicato dos Educadores e Professores Licenciados pelas ESE e Universidades* (SEPLEU).

Quadro 2.39 - Sindicatos de professores: referências a nível de qualificação

Referências a nível de qualificação	Nº
Referência a nível de qualificação: licenciatura	4
Referência a nível de qualificação: pós-graduação	1
Sem Referência explícita a nível de qualificação	26
Total	31

Fonte: Plataforma Sindical dos Professores: sindicatos e confederações (Stoleroff e Pereira, 2008: 321); consulta própria *websites*

Embora a esmagadora maioria não distinga os respetivos associados por ciclo de educação ou ensino de docência, os que fazem esse recorte de admissão distinguem entre o secundário e o ensino

básico, como se pode ler no quadro seguinte, como, por exemplo, o *Sindicato dos Professores do Pré-escolar e Ensino Básico* (SIPPEB), o *Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Secundário* (SNPES).

Quadro 2.40 - Sindicatos de professores: referências a ciclos de educação e ensino

Ciclos de educação e ensino	Nº
Pré-Escolar e Ensino Básico	1
Ensino Secundário	1
Sem Referência explícita a ciclo de educação e ensino	29
Total	31

Fonte: Plataforma Sindical dos Professores: sindicatos e confederações (Stoleroff e Pereira, 2008: 321); consulta própria *websites*

Portanto, comparativamente ao traçado das fronteiras entre as associações profissionais de professores, anteriormente analisadas, no caso dos sindicatos, as áreas disciplinares de formação ou docência não são elementos distintivos, mas já os ciclos de ensino e educação parecem ter alguma saliência, como se pode ler no quadro anterior.

No caso dos sindicatos, não se regista distinção para os docentes do Pré-Escolar/Educação de Infância, mas já para o secundário encontra-se em exclusivo um sindicato, tal como anteriormente se identificou uma associação profissional. Parece assim poder concluir-se que a fragmentação do cenário sindical docente português resulta, por um lado, de uma estratégia de implementação territorial nacional (com dispersão de sindicatos que dão cobertura por regiões, como é exemplo SPGL - *Sindicato dos Professores da Grande Lisboa*; SPZS- *Sindicato dos Professores da Zona Sul*; SDPA – *Sindicato Democrático dos Professores dos Açores*; SPM- *Sindicato dos Professores da Madeira*). Por outro lado, resulta das distinções e conflitualidades vividas no seio do grupo profissional, com traços de diferenciação interna que distinguem sindicatos que, embora minoritários, representam apenas professores dos primeiros níveis do sistema educativo (os de iniciação/generalistas), assim como de outros dos níveis seguintes e mais avançados (marcadamente disciplinares); e ainda, os que associativamente se organizam pela e para a criação de uma associação de direito público, pró-ordem, como acentuada discrepância face a sindicatos que se ocupam dos trabalhadores da escola pública, incluindo docentes e não docentes.

O sindicalismo docente é um movimento associativo que age, maioritariamente, em torno da defesa das condições de trabalho. É por isso que nos sindicatos se centra parte da regulação do grupo pelo grupo, constituindo-se um dos principais interlocutores nos processos de negociação com outros profissionais e sobretudo com a tutela (Freire, 2013). Como se deu conta anteriormente, parte significativa da negociação e mobilização docente nos últimos anos em Portugal aconteceu em reação ao que foi considerado uma ameaça à autonomia destes profissionais, como a introdução de novas

formas de gestão escolar, que implicou um aumento do controlo burocrático e centralizado da profissão docente, por exemplo (Stoleroff e Pereira, 2009).

Também o processo de definição e implementação das políticas de avaliação dos professores são uma ilustração. No seu estudo, Curado (2002) inicialmente revela surpresa pelo facto de, no processo de revisão do ECD e introdução de alterações na política de avaliação de professores, o CNE não ter emitido qualquer parecer ou recomendação, explicando depois que, na Constituição Portuguesa, na versão revista em 1997, é determinado que “os sindicatos têm o direito de participar na formulação da legislação do trabalho, através de negociação coletiva. Por conseguinte, quaisquer recomendações e opiniões emitidas pelo CNE seriam automaticamente ultrapassadas pelas decisões tomadas durante o processo negocial” (Curado, 2002: 43).

Ora, podemos concluir que, desde há mais de 40 anos, tem cabido aos sindicatos representar os professores pretendendo passar a imagem de “uma só voz” nas negociações com a tutela, empregadora e regulamentadora da quase totalidade das esferas/dimensões da ação docente, i.e., como referem Stoleroff e Pereira (2009: 165) “Às vezes, o jogo da resistência dos professores e dos seus sindicatos e de intenções do ME tem parecido um teste decisivo entre o controlo profissional e o controlo gestor. (...) Os sindicatos, unidos quase desde o início da mobilização, numa plataforma com uma voz comum, constituem um ator institucional com um papel específico na agregação e articulação dos interesses laborais dos professores. Na ausência de uma ordem profissional para os professores, os sindicatos tendem a acumular funções de expressão profissional em adição às laborais”. Como assinalámos, a conflitualidade entre os sindicatos e a tutela tem já longa duração, com forte mobilização em ações de rua, como manifestações, vigílias, greves, entre outras, sendo um dos movimentos de oposição que se destaca no âmbito da administração pública (Stoleroff e Pereira, 2008: 320).

O sindicalismo docente tem sido estudado a partir de enfoques analíticos diversos, em consonância com os problemas que este grupo profissional foi enfrentando no plano político, nas diferentes décadas, sobretudo no que à regulamentação da carreira docente e avaliação de desempenho diz particular respeito (Stoer, 1985, 2008; Curado, 2002; Pereira, 2009; Stoleroff e Pereira, 2008). Embora se trate de movimentos que reuniram um elevado número de professores, procurando passar a imagem de um grupo que se caracteriza pela unicidade, a análise de discursos de professores realizada por Stoleroff e Santos (2012), sobre os seus posicionamentos face às reformas educativas, demonstrou que há uma variedade de posições, sendo particularmente relevantes na diferenciação entre perfis de professores o vínculo associativo e a respetiva geração profissional.

Outro resultado relevante prende-se com a influência do sindicalismo não só na construção dos discursos dos professores, mas também nos modos de reação e vivências das reformas educativas que

assumem formas de *resistência* inicial que, posteriormente, dão lugar a formas de *aceitação* (Stoleroff e Vicente, 2018)¹⁹³.

Finalmente, uma breve nota relativa aos resultados encontrados nos estudos sobre os discursos, posições e concepções adotados pelos dirigentes sindicais (em representação dos professores) e os representantes da tutela (ministros e secretários de estado). Neste âmbito, distingue-se o trabalho desenvolvido por Stoleroff e Pereira (2009), em que apresentam detalhadamente as etapas deste já longo percurso, dando conta da complexidade e elevada intensidade que o movimento sindical docente encerra¹⁹⁴. Estes autores, identificam os fatores explicativos dessa conflitualidade, configuradores do palco de uma luta que tem sido duradoura: *falta de diálogo social; abordagem gestionária das reformas educativas; resistência sindical, com fortes lideranças e unificação de posições; por fim, a desmoralização dos professores.*

Da análise aos discursos, emergiram um conjunto de indicadores que se agrupam em eixos relevantes para a compreensão da regulação deste grupo profissional, segundo os principais protagonistas, os sindicalistas que representam os professores e os dirigentes políticos, em funções ministeriais. Globalmente, os resultados encontrados sintetizam parte das tendências que fomos identificando ao longo deste subcapítulo. Por isso, distinguiremos o eixo que se prende com as *regras e valores da profissão*. Do lado dos professores, a concepção de profissão assente no exercício da sua autonomia, ao exercer a sua *autoridade pedagógica e profissional*, numa lógica de *ethos igualitário ao longo do percurso profissional com consensualidade de valores internamente desenvolvidos na classe*, que reúne *os profissionais da função pública*, em clara oposição aos desafios colocados pela revisão do ECD por trazer reforço de uma *autoridade gestionária*, com *multiplicação de ethos e identidades*, impondo *valores (externos à classe)* e orientando para o *funcionalismo público no sentido da gestão uma carreira*, em detrimento das dimensões profissionais (Stoleroff e Pereira, 2009: 184).

Anote-se o acrescido efeito da ampla mediatização do “braço de ferro” entre sindicatos (professores) e Ministério da Educação. Se, por um lado, tem reforçado a posição dos professores nas suas exigências e reivindicações, com assinaláveis conquistas (Curado, 2002), resultando numa imagem social de união do grupo e da sua elevada responsabilidade social (Stoleroff e Pereira, 2009), por outro lado, tem também passado a imagem e reforçado a (auto) percepção dos professores como “vítimas” e em dificuldades severas, resultando numa desvalorização dos professores, mas não necessariamente da profissão (Freire, 2013).¹⁹⁵

¹⁹³ Mas não será assim para todos, noutra estudo foi identificada, nos discursos dos professores, a possibilidade de, em vez da aceitação, ser tomada a decisão no sentido do abandono da profissão ou da antecipação da reforma (Stoleroff e Santos, 2012).

¹⁹⁴ Dão conta, por exemplo, do enquadramento do envio de queixa formal, enviada pelos sindicatos de professores portugueses à OIT e Provedoria da República, contra a exigência do ME de prestação de serviços mínimos, em resposta a uma greve nacional marcada para período de exames nacionais do ensino secundário.

¹⁹⁵ Mais recentemente, a experiência da “escola em casa”, nos anos da pandemia COVID19, trouxeram renovado reconhecimento da profissão e dos professores, como se pode ler no relatório do CNE (2021).

Finalizando, em 1988, Costa (1988) tomava a síntese dos contributos das diversas abordagens da sociologia, para analisar o processo de profissionalização dos sociólogos. Perguntava-se então o autor sobre como seria o futuro, o desenvolvimento da sociologia e do (processo de profissionalização dos sociólogos), respondendo que “A resposta dependerá, em boa parte, do modelo de cultura profissional que se vier a tornar prevaiente.” (Costa, 1988: 120)¹⁹⁶. No caso dos professores, presentemente, a resposta poderá ser encontrada, sobretudo, se se considerar *como e por quem* vão ser trilhados os caminhos futuros, seja em modo de antecipação ou de reacção dos professores, seja através dos/de quais sindicatos, das/de quais associações de professores ou outros.

2.4 Classificação das profissões

A sociedade constrói socialmente as classificações, mas as classificações também constroem socialmente as sociedades. Como afirma Costa, independentemente da sua natureza, as classificações sociais são *intrinsecamente constitutivas das sociedades* (Costa, 1998: 65). As classificações pautam-se por elevada transversalidade, pois “(...) perpassam pelos quadros de relacionamento social, em toda a sua espessura [...] enquanto nomeadamente, classificações eruditas, teóricas, técnicas ou institucionais. Elas estão presentes, também, na vida social corrente, nas interacções quotidianas, no relacionamento informal” (Costa, 1998: 65). As quatro dimensões constitutivas das classificações sociais ilustram essa transversalidade na medida em que são *padrões de cultura socialmente partilhados*, são *modos de perceber o mundo*, são *instrumentos de acção social* e são também *objeto de transmissão* (Costa, 1998). Mateus (2013: 3) assinala que “Categorizar singulariza, consagra diferenças e revela uma determinada conceção da realidade. Permite também conhecer especificidades, e observar processos, como a discriminação.”

Nos processos de classificação social, a instituição escolar assume um papel preponderante, ao garantir que as conceções subjacentes à construção dessas classificações são disseminadas de modo alargado e tomadas como referenciais simbólicos, cognitivos e sociais. O seu largo alcance/espectro nos territórios e nas vidas das pessoas permite que essas construções sociais sejam amplamente partilhadas, contribuindo para a homogeneização social e contribuindo para um efeito *naturalizador*, nos modos de leitura do social (Costa, 1998). Também por isso a instituição escolar tem, parafraseando Costa, um *enorme impacto social pela centralidade social que tem nas sociedades contemporâneas* (Costa, 1998: 74).

As classificações das profissões constituem, à semelhança de outras, um produto dos processos de classificação social (Lima et al, 1991). É neste sentido que consideramos pertinente/necessário analisar

¹⁹⁶ Nos finais da década de 80, Costa (1988) referia-se ao então “(...) o actual momento do processo de profissionalização dos sociólogos como o da co-existência de dois modelos de cultura profissional. (...) «cultura da dissociação entre ciência e profissão» e «cultura da associação entre ciência e profissão». Tanto quanto é possível observar, a cultura da dissociação é um modelo cultural em perda de velocidade no nosso país. E a cultura da associação é um modelo cultural emergente, com tendência a expandir-se.” (Costa, 1988: 120).

as posições dos professores nas classificações profissionais, seja nas distinções internas, seja nos processos de (re)posicionamento verificados nas últimas revisões dessas classificações. Analisar as classificações das profissões, mais concretamente o posicionamento dos professores nessas classificações à luz da discussão apresentada por Costa (1998). É dessa análise que o presente subcapítulo se ocupa, retomando, em grande medida, a análise sobre o (re)posicionamento dos professores nas classificações profissionais, mais concretamente a comparação entre a posição na CNP94 e na CPP2010, anteriormente desenvolvidas (Campos, 2016).

Costa (1998) defende que as classificações se inserem nas relações e nos processos sociais e que, para além das dimensões cognitiva e comunicacional, assumem também as dimensões do poder e da dominação. No seu texto de discussão em torno das classificações sociais, utiliza como ilustração os processos de luta e confronto entre diversos protagonistas e interessados na definição e posicionamento das profissões e ocupações, nos sistemas de classificação (inter)nacionais. Como refere este autor, “as classificações profissionais resultam de um processo social alargado, em parte de cunho informal, em parte de carácter institucional, envolvendo uma multiplicidade de agentes, atravessado por lutas de classificações” (Costa, 1998: 73). Ora, na revisão periódica das classificações das profissões participam não só os técnicos, como as organizações que assumem a responsabilidade da produção estatística (internacional e nacional) e os peritos, mas também outros protagonistas, como os sindicatos, as associações e organizações profissionais, assim como outras entidades e interessados em geral (Lima et al, 1991). Trata-se de um processo de construção social, de facto, “(...) no triplo sentido de construção simbólica, de construção através de processos sociais e de produto social construído, institucionalizado, com poderes causais inerentes à institucionalização. Está associado a grandes dinâmicas estruturais que, de algum modo, encontram nele expressão” (Costa, 1998: 73).

Em Março de 2003, a Comissão de Estatística das Nações Unidas solicitou revisão da ISCO (International Standard Classification of Occupations), CITO/1998. Assim, em 2007, foi publicada a resolução relativa à atual classificação das profissões¹⁹⁷ - Classificação Internacional Tipo de Profissões de 2008 (CITP/2008). A OIT (Organização Internacional do Trabalho) recomendou então aos países membros as respetivas atualizações, à luz da Classificação Internacional Tipo de Profissões de 2008 (CITP/2008), devendo esta substituir a CITO/1998, na qual se baseava, no caso português, a classificação até essa data em vigor, a Classificação Nacional das Profissões CNP/94. Esta orientação foi reforçada pela Comunidade Europeia, com a publicação da recomendação 2009/824/CE,

¹⁹⁷ Consideram-se nesta classificação as situações alusivas a *job* e *occupation*.

sublinhando-se a necessidade de estatísticas comparáveis relativamente às profissões¹⁹⁸, para a análise produzida em cada um dos estados-membros¹⁹⁹.

Em Portugal, a adoção da CITP/2008 implicou a revisão da classificação então em vigor, a Classificação Nacional das Profissões de 1994 (CNP/94)²⁰⁰, que se traduziu na publicação de uma nova classificação CPP, em 2010²⁰¹. Os objetivos estatísticos relativos à elaboração da CPP/2010 prenderam-se essencialmente com a dotação do sistema estatístico nacional de uma classificação das profissões que se enquadrasse nas classificações internacionais e que se ajustasse à realidade portuguesa, entre outros aspetos de natureza mais técnica, como se pode ler no documento. Para além dos objetivos estatísticos, destaca-se ainda um outro complementar, que diz respeito à definição de perfis profissionais: “Embora a CPP se destine essencialmente a fins estatísticos, tem também amplo sentido a sua aplicação em outros domínios, nomeadamente, na definição de perfis profissionais, na regulamentação e na acreditação de profissões” (CPP2010: 12). Pode afirmar-se que as alterações introduzidas procuraram atualizar a classificação das profissões à luz da evolução das sociedades contemporâneas, mas também corrigir algumas das inconsistências que a classificação anterior apresentava (Mauritti, 2010)²⁰².

As alterações gerais enunciadas na CPP/2010 são consideradas extensas e decorrentes da necessidade de harmonização entre a CPP/2010, portuguesa, e a classificação internacional, designadamente a redução do detalhe encontrado no nível da profissão. No Grande Grupo, mantiveram-se as 10 posições, já nos níveis seguintes registaram-se alterações significativas. Alguma ambiguidade na classificação das profissões (sobretudo nas incluídas nos Grandes Grupos 3, 7 e 8) foi na versão de 2010 atenuada, dando ênfase à complexidade das funções efetivamente exercidas e conseqüente grau de competência que as mesmas implicam (Mauritti, 2010). Esta atualização foi em grande medida ao encontro das tendências que se vinham afirmando nas sociedades contemporâneas, reforçando a assunção destas sociedades como sendo de/do conhecimento (Mauritti, 2010). Um dos traços ilustrativos do sentido dessa mudança prende-se com a importância crescente das qualificações, assim como do reconhecimento das competências profissionais associadas às (novas) funções sociais das profissões e reconhecimento das mesmas. Por isso, para a definição de critérios para posicionamento dos grupos profissionais nos processos de revisão das classificações profissionais, a qualificação distinguiu-se como

¹⁹⁸ Importa referir o modo como se define a pertença ao grupo profissional, independentemente de um mesmo sujeito exercer mais que uma atividade, a sua classificação prende-se com o que se entende ser a Atividade principal, seja pelo tempo que ocupa (a que tem maior duração de tempo de ocupação do sujeito/horário), seja pelo nível remuneratório (a que tem o nível mais elevado), seja pelo nível de qualificação (a que tem o nível mais elevado), seja ainda a que melhor indica/identifica o sujeito (identidade profissional) (Mauritti, 2010).

¹⁹⁹ Nessa recomendação, é expresso que se deve considerar a CITP/2008 como quadro de referência ajustado para a produção e divulgação estatística europeia neste domínio.

²⁰⁰ Em 2010, o Conselho Superior de Estatística, na sua Deliberação n.º 967/2010, ponto 14.º, procedeu à proposta de adoção da nova classificação, com publicação em Diário da República, 2.ª série, N.º 106 – 1 de Junho de 2010, estabelecendo a nova classificação portuguesa das profissões - CPP2010.

²⁰¹ Essa classificação encontra-se disponível nos dois *sites* de referência das estatísticas oficiais nacionais deste tipo: INE (Instituto Nacional de Estatística) e IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional).

²⁰² Dos principais problemas identificados na classificação anterior, Mauritti (2010) apontou a pouca nitidez na demarcação de algumas das profissões, distinguindo sobretudo as relacionadas com o comércio, serviços e segurança, e a ausência de segmentos profissionais com relevância crescente.

um dos critérios fundamentais para o (re)posicionamento das profissões, em resultado do reconhecimento da centralidade do conhecimento.

Quadro 2.41 – Número de entradas por Grupo de Classificação das Profissões na CPP2010 e CNP1994

Nível	Grande Grupo	Sub-Grande Grupo	Sub-Grupo	Grupo Base	Profissão
Competência					
CPP 2010	10	43	130	442	708
CNP 94	10	28	112	356	2097

Fonte: CPP2010

Relativamente aos conceitos e definições de base, para a CPP/2010 houve a tentativa de, no essencial, manter o que na classificação internacional, ISCO 2008, estava fixado. Assim, os conceitos centrais mantiveram-se: *posto de trabalho*, *tarefa*, *profissão*, *nível de competências* e *competência especializada* (CPP2010). Sintetiza, por um lado, a existência de tarefas e funções realizadas, num posto de trabalho, referindo-se em parte ao reconhecimento da necessidade do exercício dessas funções ou, dito de outro modo, à função social das mesmas. Por outro lado, define a profissão pelo reconhecimento de um conjunto de pessoas que desempenham as mesmas tarefas e funções, pressupondo um conjunto de conhecimentos que (lhes) são comuns. O exercício de tais funções compreende a capacidade para o mesmo, definido na competência entendida em duas dimensões: o grau de complexidade do exercício das tarefas e funções e a especialização das mesmas²⁰³.

²⁰³ Define-se sinteticamente cada um dos conceitos fixados no documento de referência como: Posto de trabalho, “Por Posto de trabalho entende-se as tarefas e funções a realizar por uma pessoa, trabalhador por conta de outrem ou por conta própria” (CPP2010); Tarefa: “A tarefa refere-se a uma atividade física ou intelectual executada por uma pessoa que integra um posto de trabalho” (CPP2010); Profissão: “Uma profissão corresponde ao conjunto de postos de trabalho cujas principais tarefas e funções que detêm um elevado grau de afinidade e pressupõe conhecimentos semelhantes” (CPP2010); Competência: “A competência define-se como a capacidade para executar tarefas e funções inerentes a um dado posto de trabalho e reveste duas dimensões: nível de competências e competência especializada. O nível de competência é definido em função da complexidade das tarefas e funções a executar numa profissão.” (CPP2010).

Quadro 2.42 – Posicionamento dos professores nas classificações nacionais das profissões (CNP94 e CPP2010)

Grande Grupo		Sub-Grande Grupo		Sub-Grupo		Grupo Base		Profissão		Nº de profissões equivalentes
		CPP	CNP	CPP	CNP	CPP	CNP	CPP	CNP	
2	Especialistas das atividades intelectuais e científicas	6	4	27	17	92	49	145	282	33
3	Técnicos e profissões de nível intermédio	5	4	20	19	84	63	116	286	17

Fonte: CPP2010

Os níveis de competência de referência para a classificação das profissões definem-se a partir de três elementos conjugados: a *natureza do trabalho*, o *nível formal de ensino* e a *experiência e formação* (CPP2010)²⁰⁴ e o nivelamento da competência é definido em função dos Grupos CITE/ISCED/97²⁰⁵. Procurando a correspondência entre os Grandes Grupos de Profissões indicados na CPP/2010 e os Níveis de Competência, é evidente que às posições cimeiras dos Grandes Grupos de Profissões correspondem os mais elevados graus de complexidade das funções e tarefas, assim como os respetivos níveis de competência, como se pode ler no quadro seguinte.

²⁰⁴ Como se pode ler no próprio documento, os três elementos referidos são: “A natureza do trabalho realizado numa profissão em relação às características das tarefas e funções definidas para cada um dos quatro níveis de competências definidas pela CITE/ISCO/2008; O nível formal de ensino definido pela Classificação Internacional Tipo de Ensino (CITE/ISCO/2008); e, a experiência e formação obtidas na execução das tarefas e funções de uma profissão” (CPP2010).

²⁰⁵ O nível de competência 4 é o que “envolve a execução de tarefas que requerem a resolução de problemas complexos e a investigação de domínios específicos diagnóstico e tratamento de doenças, concepção de máquinas e de estruturas de construção” (CPP2010) e o nível 3 o que “envolve a execução de tarefas técnicas e práticas complexas, compreendendo a preparação de estimativas de quantidades, custos de materiais e mão-de-obra para um projecto específico, a coordenação e supervisão das actividades de outros trabalhadores e a execução de funções técnicas de apoio aos especialistas” (CPP2010).

Quadro 2.43 – Identificação dos Grandes Grupos de Profissões - ISCO2008/ CPP2010

	Grupos de Profissão (ISCO2008/ CPP2010)	Nível de competências CIP/ISCO/2008
1	Representantes dos poderes legislativos e executivo, diretores e gestores executivos	1+ 2+ 4
2	Especialistas das atividades intelectuais e científicas	3+4
3	Técnicos e profissões de nível intermédio	4
4	Pessoal administrativo	2
5	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	2
6	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	2
7	Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	2
8	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	2
9	Trabalhadores Não Qualificados	1

Fonte: CPP2010, INE, 2011; Mauritti (2010)

Globalmente, no caso do grupo dos professores, das alterações introduzidas com a publicação da CPP/2010, destaca-se a que se prende com a distribuição destes entre dois Grandes Grupos 2 e 3, na CNP94, e a atual distribuição, que os reúne no Grande Grupo 2 dos Especialistas das atividades intelectuais e científicas. A alteração da distribuição dos professores acompanha a tendência geral, ou seja, o decréscimo do número de profissões, contra o aumento dos classificados nos intervalos anteriores²⁰⁶. Esta alteração traduziu-se numa aproximação da classificação nacional à internacional, na medida em que o professores se encontravam já na anterior classificação internacional (ISCO/1988) reunidos no mesmo Grande Grupo (2). Parece poder afirmar-se então que os processos de profissionalização de grupos como o dos professores, em parte, refletem e são refletidos nas tendências reforçadas pela ISCO em 2008 e retificadas pelas autoridades com competência nesta matéria a nível nacional, o INE, em 2010 (Campos, 2016). De uma análise mais detalhada relativamente ao grupo profissional dos professores, ocupa-se a secção seguinte.

2.4.1 Grupo profissional dos professores nas primeiras classificações profissionais e CNP94

Logo nas primeiras tentativas de classificação socioprofissional em Portugal, em linha com os restantes países europeus (Ravara, 1988), o posicionamento dos professores era marcado pela sua inclusão na categoria relativa ao trabalho de natureza intelectual/científico, por um lado, e pela distinção entre subgrupos de professores, no caso particular da primeira classificação que estamos a considerar, com a distinção entre Professores e Mestres das primeiras letras, por outro. É já no início do século XIX que se encontram as primeiras propostas de classificações socioprofissionais em Portugal que, segundo Ravara (1988: 1174), tiveram com o trabalho de Marino Franzini as primeiras versões. Ravara (1988),

²⁰⁶ Note-se, contudo, que se trata de um dos grupos que apresenta os níveis mais elevados de equivalência de profissões entre as duas classificações, a par dos trabalhadores qualificados da Indústria (com 21) (CPP2010).

num trabalho de análise e sistematização das primeiras classificações socioprofissionais, refere que a sua elaboração se inscreve no quadro de um processo mais amplo de desenvolvimento estatístico, considerado como uma necessidade dos Estados, nomeadamente a informação censitária (Ravara, 1988: 1168). As propostas que foram sendo apresentadas em diferentes países conheceram desafios comuns que se prendem com a dificuldade de, à época, se definirem as categorias e respetiva terminologia²⁰⁷. Retomando o caso português, tomemos a última proposta de Marino Franzini que foi publicada em 1843 (a inicial data de 1815), em que os Professores são incluídos no Grupo IV relativo às Ciência, medicina e artes liberais, na posição 1, e os Mestres das Primeiras Letras, na posição 2.

Quadro 2.44 - Classificação Profissional de Marino Franzini - 1843 (publicação)

I - Administração Pública
1. Administração civil e seus dependentes.
2. Advogados, procuradores, tribunais, etc.
3. Hospitais, misericórdias, etc.
II - Clero secular e outros empregados no culto
III - Força militar
1. Exército e repartições anexas
2. Marinha e arsenais
IV - Ciências, medicina e artes liberais
1. Professores
2. Mestres de primeiras letras
3. Estudantes com mais de 16 anos de idade
4. Medicina, cirurgia e farmácia
5. Artes liberais
V - Indivíduos que vivem de suas rendas
1. Proprietários
2. Capitalistas
3. Outros

Fonte: Ravara (1988: 1174)

Portanto, desde a classificação inicial que os profissionais do ensino, os professores, são formalmente distinguidos. Não pretendendo fazer-se uma análise exaustiva das diferentes classificações de profissões nacionais, passamos para a comparação entre a anteriormente em vigor e a atual, considerando as alterações registadas para o caso dos professores.

Na classificação nacional das profissões, que se manteve até 2010, os professores dos ensinos superior, secundário e dos 3.º e 2.º ciclos do ensino básico posicionavam-se no Grande Grupo 2, sendo identificados como *Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas* e definidos genericamente como: “Os especialistas das profissões intelectuais e científicas que desenvolvem conhecimentos ou

²⁰⁷ Como explica Ravara (1988): “Numa época de grandes mutações tecnológicas, de desenvolvimento das forças produtivas e, com isso, do aparecimento de novas profissões e ocupações - decorrentes de uma industrialização já efetivada ou em vias de efetivação - não era tarefa fácil conhecer, e muitas vezes identificar, esta ou aquela profissão, esta ou aquela ocupação. Daí que os problemas de nomenclatura e uniformização das múltiplas profissões dos indivíduos recenseados fossem comuns a muito países, e nomeadamente a Portugal” (Ravara, 1988: 1170).

aplicam conceitos e teorias científicas ou artísticas, transmitem-nos de forma sistemática através do ensino ou dedicam-se a todas as actividades atrás descritas” (CNP/94) (Campos, 2016).

Quadro 2.45 - Professores na Classificação Nacional das Profissões (CNP1994)

2				Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas
	23			Docentes do ensino secundário, universitário e profissões similares
		231	2310	Docentes do Ensino Universitário e de Estabelecimentos do Ensino Superior
			2310.05	Professor do Ensino Superior
		232	2320.05	Docentes do Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos) e do Ensino Secundário
		235		Docentes do Ensino Superior, Básico, Secundário e similares não classificados em outra parte
			2351	Outros especialistas do ensino
			2351.05	Técnico de formação
			2351.10	Técnico de reeducação
			2352.05	Inspetores de Educação
			2359.05	Formador
			2359.10	Professor do Ensino Vocacional Artístico
			2359.15	Professor de Gimno e Desportiva
3				Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio
	33			Profissionais de Nível Intermédio do Ensino
		331		Docentes dos ensino primário e pré-primário
		332		Educadores de Infância
		333		Docentes do Educação Especial
			3331.05	Professor de Educação Especial – Área da deficiência visual
			3331.10	Professor de Educação Especial – Área da deficiência auditiva
			3331.15	Professor de Educação Especial – Área da deficiência mental

Fonte: Mauritti (2010); CNP/94

No Sub-Grande Grupo 2.3 encontravam-se classificados os Docentes do Ensino Secundário, Universitário e Profissões Similares, descritos como os que “(..) ensinam a diferentes graus a teoria e a prática de uma ou várias disciplinas, desenvolvem investigação sobre conceitos, teorias e métodos pedagógicos relativos à disciplina que ministram, aperfeiçoam-nos e desenvolvem-nos e preparam textos e obras didácticas” (CNP/94). Mais especificamente, no subgrupo 2.3.1, encontravam-se os Docentes do Ensino Universitário e de Estabelecimentos de Ensino Superior, definidos como “Os docentes do ensino universitário e de estabelecimentos de ensino superior ministram conhecimentos da respectiva área e diferentes graus após o ensino secundário; desenvolvem e aperfeiçoam conceitos e teorias e métodos pedagógicos; redigem textos de apoio e livros, concebem e actualizam programas de ensino; dão lições, cursos, proferem conferências, orientam trabalhos individuais e seminários e dão orientações bibliográficas aos estudantes; participam na tomada de decisões referentes a assuntos do ensino universitário e actividades relacionadas; desenvolvem investigação para aplicação na indústria ou outros campos; supervisionam, eventualmente, outros trabalhadores” (CNP/94).

Os Docentes do Ensino Universitário e de Estabelecimento de Ensino Superior são nesta classificação considerados como os que “ensinam matérias da sua especialidade em graus posteriores

ao ensino secundário, efectuam pesquisas, aperfeiçoam ou desenvolvem conceitos, teorias e métodos operacionais e redigem textos ou obras científicas, técnicas ou didácticas” (CNP/94). Cabe assim aos docentes deste grupo o desempenho de funções de produção e construção de conhecimento nos seus domínios de especialidade, com clara referência à produção científica e tecnológica (Campos, 2016). Contribuem igualmente para esta posição as funções associadas à investigação produzida e promovida, seja na figura de orientação e supervisão dos trabalhos de pesquisa de outros, seja ainda na produção bibliográfica considerada. Por outro lado, é a estes docentes que se atribui a responsabilidade de definição e regulação dos cursos de formação de nível superior e respetivas classificações, que se traduzem no final nas certificações profissionais (Campos, 2016). No quadro seguinte pode observar-se a informação publicada, com maior detalhe.

Quadro 2.46 - Professores na Classificação Nacional das Profissões (CNP1994): 231 - Docentes do Ensino Universitário e de Estabelecimento de Ensino Superior (tarefas)

a) conceber e atualizar currículos e preparar cursos de acordo com as necessidades
b) corrigir trabalhos de alunos a nível individual, seminários e trabalhos de laboratório
c) estimular a discussão e a autonomia de pensamento dos alunos
d) supervisionar os trabalhos práticos e laboratoriais dos alunos
e) submeter os alunos a provas e testes e classificá-los
f) orientar trabalhos de investigação de pós-graduação;
g) efetuar pesquisas e desenvolver conceitos, teorias e métodos operacionais para aplicação industrial e outros fins
h) redigir livros, textos de apoio e artigos;
i) participar nas tomadas de decisão referentes a assuntos de ensino universitário e atividades relacionadas
j) proferir e/ou assistir a conferências e seminários;
l) executar outras tarefas similares
m) coordenar outros trabalhadores

Fonte: CNP/94

No interior deste grupo, havia ainda a distinção entre os Docentes do Ensino Universitário e de Estabelecimento de Ensino Superior, 2.3.1.0, de outros classificados na posição 2.3.1.0.0.5 como Professor do Ensino Superior. Aos Professores do Ensino Superior são reconhecidas funções distintas dos anteriores, perdendo em parte o pendor produtor e construtor de conhecimento e regulador da formação no ensino superior e passando a assumir mais a condição de transmissor, aplicador e regulador de processos de aprendizagem. Genericamente, pode afirmar-se que se assiste a uma passagem de foco dos currículos de formação e respetivos saberes para os formandos e respetivos processos de aprendizagem (Campos, 2016). Aos Professores do Ensino Superior, classificados na posição 2.3.1.0.0.5, associa-se o seguinte desempenho “Ministra ensinamentos em estabelecimentos de ensino superior, transmitindo os conhecimentos da sua especialidade, utilizando métodos pedagógicos e técnicas apropriadas: recolhe elementos de fontes diversas e efectua investigações sobre a matéria de que é especialista; elabora planos de lições, tendo em atenção a metodologia a adoptar, a complexidade dos assuntos e características do grupo a que se destinam e promove o desenvolvimento das capacidades

dos alunos, tais como iniciativa, sentido crítico, espírito de análise e de observação; informa os alunos sobre documentação e bibliografia a consultar e visitas de estudo, colóquios, conferências e seminários em que podem participar; orienta os alunos, individual e colectivamente na realização de trabalhos académicos e na investigação; avalia a evolução dos alunos ao longo do ano escolar, através da execução de trabalhos práticos, da participação e de provas escritas e orais. Por vezes profere conferências e organiza e dirige cursos pós-universitários. Pode exercer funções de direcção em estabelecimentos de ensino superior e/ou coordenação de departamento. Pode ser especializado no ensino de determinadas matérias dos ramos das ciências físicas e químicas, biologia, medicina, matemática, economia, ciências jurídicas, história, filosofia, sociologia, literatura, línguas, belas-artes, musicologia, cinematografia e outras ciências, artes ou tecnologias” (CNP/94).

Na posição seguinte da distribuição encontravam-se os classificados no subgrupo 2.3.2, os Docentes do Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos) e Ensino Secundário, definidos como os que “ensinam uma ou várias matérias nos anos escolares compreendidos entre o fim do ensino básico e o início do ensino superior; concebem ou adaptam currículos; dão aulas de uma ou mais matérias; participam na tomada de decisões relativas a assuntos escolares; supervisionam, eventualmente, outros trabalhadores” (CNP/94). A posição intermédia que ocupam nesta classificação circunscreve a sua função à docência dos respetivos níveis de ensino. Ou seja, na classificação de 1994, aos professores classificados no ensino superior, atribui-se/reconhece-se outras funções para além da docência, sobretudo associadas à investigação, publicação e outras similares. Tais funções não são reconhecidas para os professores dos níveis de ensino seguintes, secundário e básico, para os quais se indicam funções exclusivamente associadas à docência. A esta distinção soma-se uma relativa perda de especialidade expressa na possibilidade destes professores ensinarem “uma ou várias matérias”. Na atribuição destas funções a dimensão pedagógica ganha maior relevância, havendo mesmo referência ao trabalho não só com os alunos, como com as turmas e com os encarregados de educação. As funções associadas à investigação e publicação são para os professores destes níveis de ensino (não superiores) omissas, centrando-se a prática profissional no desempenho de funções docentes na atividade letiva, em contexto escolar. Mais especificamente, no que diz respeito apenas aos Docentes do Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos) e Ensino Secundário, classificados na posição 2.3.2.0.0.5, no texto da classificação de 1994, reforça-se a orientação pedagógica, definindo-se o docente destes níveis como o que “Ministra ensinamentos em estabelecimentos de ensino secundário, transmitindo conhecimentos da sua especialidade, utilizando métodos pedagógicos e técnicas apropriadas: recolhe elementos de fontes diversas; elabora planos de lições, tendo em atenção a metodologia a utilizar, a complexidade dos assuntos e as características do grupo a que se destinam; selecciona e propõe temas para discussão e orienta a execução de diversos tipos de trabalhos, com o fim de incentivar o interesse, a participação e o espírito crítico dos alunos; dá informações sobre bibliografia a consultar e visitas de estudo a efectuar; acompanha e orienta os alunos na execução de trabalhos práticos; avalia a evolução do aluno ao nível do aproveitamento e comportamento, através da participação, execução de trabalhos práticos, provas escritas e orais e da assiduidade e observação do

188

comportamento. Por vezes é incumbido de elaborar relatórios, acerca de cada aluno para a direcção da escola e/ou encarregados de educação. Por vezes organiza e/ou participa em actividades extra-escolares. Pode ser especializado no ensino de determinadas matérias, tais como línguas, literatura, matemática, ciências da natureza, história, geografia, física, química, filosofia, desenho, educação física, música e trabalhos oficinais. Pode dar aulas nos dois últimos anos do ensino básico-preparatório” (CNP/94).

No descritivo das funções dos docentes destes níveis de ensino, reforça-se o distanciamento distância de funções que se prendem com a produção de conhecimento baseado em investigação e produção científica. Para os docentes destes níveis de ensino, são apontadas funções que assentam sobretudo na transmissão de saberes anteriormente produzidos e fixados por outros, cabendo a estes professores a preparação da lição, apoiada na busca de fontes. Nesse sentido, sublinha-se a importância da adequação das metodologias ao público discente, com referência a funções que se centram na regulação e acompanhamento do seu processo de aprendizagem. O domínio de especialização para este subgrupo profissional distancia-se dos ramos e troncos definidos a partir dos domínios científicos, como no subgrupo anterior, passando a definir-se sobretudo a partir das áreas curriculares, com forte correspondência com algumas das disciplinas do ensino básico e secundário (Campos, 2016). No que diz respeito à especialidade, é claramente apontada a dimensão didática, associando-se aos domínios curriculares e disciplinares a indicação “especialista em ensino de”. Há uma relativa erosão da condição de especialista face ao patamar anterior, nomeadamente pela sugestão da possibilidade de os professores deste subgrupo lecionarem mais que uma “matéria” do seu domínio em “ensino de”. Complementarmente, associa-se às funções docentes a figura do professor como disciplinador do grupo, com expressa referência à regulação do comportamento dos alunos (Campos, 2016). Destaca-se ainda a referência ao 2.º CEB pela “possibilidade” de os docentes deste grupo poderem lecionar neste nível.

Quadro 2.47 - Professores na Classificação Nacional das Profissões (CNP1994): 2.3.2 - Docentes do Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos) e Ensino Secundário

a) conceber ou adaptar currículos e preparar cursos de formação geral ou profissional, de acordo com as necessidades
b) ministrar aulas aos alunos, coordenar o trabalho da turma e manter a disciplina
c) preparar e corrigir exercícios e trabalhos
d) submeter os alunos a provas para avaliar e classificar os seus processos
e) elaborar relatórios sobre a evolução dos alunos e reunir com outros professores e encarregados de educação
f) participar em reuniões relativas a assuntos escolares
g) organizar ou participar em actividades extraescolares
h) executar outras tarefas similares
i) coordenar outros trabalhadores

Fonte: CNP/94

Ainda na classificação publicada em 1994, os professores do 1.º CEB e educadores de infância encontravam-se classificados no Grande Grupo 3 - Profissionais de nível intermédio de ensino. Os profissionais nesta posição eram genericamente definidos como: “Os técnicos e profissionais de nível

intermédio desempenham tarefas predominantemente técnicas e especializadas relacionadas com a aplicação dos princípios, conceitos e métodos relativos à investigação, no âmbito de diferentes ramos científicos e artísticos, zelando pelo cumprimento dos regulamentos oficiais e profissionais, e ministram ensino de um nível específico” (CNP/94). Numa clara distinção face aos docentes dos grupos anteriormente classificados, aos professores do 1.º CEB e educadores de infância associam-se funções profissionais relacionadas com a “aplicação” e “cumprimentos dos regulamentos”, ou seja, associa-se uma prática profissional centrada nos alunos e distanciada da produção de conhecimento (Campos, 2016).

No interior do Grande Grupo 3, os professores do 1.º CEB e os educadores de infância encontravam-se classificados conjuntamente na posição 3.3 – Profissionais de Nível Intermédio do Ensino, como Docentes do ensino básico, primário e pré-primário (3.3.1), Educadores de infância (3.3.2), a par com outros, como os Docentes do Ensino Especial (3.3.3), Profissionais do ensino não classificados em outra parte (3.3.9), caracterizados como: “Os profissionais de nível intermédio de ensino, ensinam várias matérias ao organizar actividades educativas para crianças de idade inferior ao ensino básico ou ensinam crianças e adolescentes portadores de deficiências motoras, sensoriais ou mentais ou com dificuldades de aprendizagem; preparam programas e ministram várias matérias ao nível do ensino básico, primário e pré-primário; preparam e organizam actividades para promover o desenvolvimento da linguagem e as capacidades físicas e sociais; adaptam programas para alunos portadores de deficiências sensoriais e mentais ou com dificuldades de aprendizagem utilizando métodos específicos, tais como o alfabeto Braille; desenvolvem outras actividades pedagógicas que compreendem o ensino de pilotagem de aviões ou condução de veículos automóveis ou outro tipo de ensino; supervisionam, eventualmente, outros trabalhadores” (CNP/94). Mais especificamente, no subgrupo 3.3.1 – Docentes do ensino básico, primário e pré-primário encontram-se os “(...) ensinam um conjunto de matérias ao primeiro nível de ensino e organizam actividades educativas para crianças desse nível; preparam programas de ensino e dão aulas de várias matérias ao nível do ensino primário básico, primário e pré-primário; planeiam e organizam actividades concebidas para facilitar o desenvolvimento físico, psíquico e social das crianças” (CNP/94).

Quadro 2.48 - Professores na Classificação Nacional das Profissões (CNP1994): 3.3.1.1. 05 - Professor do Ensino Básico Primário

a) preparar programas de ensino e dar aulas em matérias tais como leitura, escrita, aritmética, e outras matérias, dentro dos currículos definidos ou recomendados
b) preparar e corrigir exercícios e trabalhos e avaliar os progressos dos alunos
c) organizar e dinamizar actividades extraescolares
d) estimular o desenvolvimento global dos alunos e efetuar a respetiva avaliação com encarregados de educação e direcção da escola
e) acompanhar os alunos na sala de aula e noutras áreas da escola
f) executar tarefas similares;
g) coordenar outros trabalhadores

Fonte: CNP/94

Como se pode ler no quadro anterior, o Professor do Ensino Básico Primário, posição 3.3.1.1.05, é considerado como o que “ministra ensinamentos em estabelecimentos do ensino básico, transmitindo as primeiras noções de aritmética, gramática, leitura, história e outras, utilizando métodos pedagógicos e técnicas apropriadas: elabora planos de lições de acordo com os ensinamentos que pretende transmitir e tendo em atenção a metodologia a utilizar, a dificuldade dos assuntos e dos grupos a que se destinam; selecciona temas susceptíveis de despertarem o interesse e o espírito de imaginação dos alunos; orienta, acompanha o comportamento dos alunos e procura transmitir-lhes, através de exemplos, noções elementares de comportamento social. Por vezes é incumbido de ensinar simultaneamente, alunos de várias classes ou adultos. Pode exercer funções de direcção em escolas de ensino básico. Pode desenvolver programas de alfabetização de adultos” (CNP/94). Aos professores do 1.º CEB, nesta classificação, cabe essencialmente a função de iniciação dos alunos nas tarefas e conhecimentos escolares como a leitura, a escrita e a aritmética, usando-se a expressão ensino como definidora da função. Os Educadores de Infância ocupam o subgrupo 3.3.2, considerados como os que “organizam actividades educativas para crianças de idade inferior ao ensino básico, preparam e organizam actividades para promover o desenvolvimento da linguagem e as capacidades físicas e sociais” (CNP/94). Mais concretamente, posicionam-se em 3.3.2.1, como se pode ler no documento são os que organizam actividades educacionais, a nível individual ou de grupo, para promover o desenvolvimento físico, psíquico e social das crianças que não atingiram a idade escolar.” (CNP/94).

Quadro 2.49 - Professores na Classificação Nacional das Profissões (CNP1994): 3.3.2.1. 05 - Educadores de Infância

a) planejar e organizar actividades concebidas para facilitar o desenvolvimento físico e social das crianças
b) promover o desenvolvimento da linguagem através de histórias, jogos, canções, poesia e conversas
c) observar as crianças com vista a avaliar e discutir os seus progressos e eventuais problemas com os pais
d) orientar as actividades das crianças para promover a segurança, auto-confiança e o respeito pelo outro
e) executar outras tarefas similares
f) coordenar outros trabalhadores

Fonte: CNP/94

Aos educadores de infância associa-se sobretudo a criação de condições promotoras/facilitadoras do desenvolvimento das crianças, usando-se expressões como: promover a segurança, autoconfiança e respeito, entre outros, como se pode ler no quadro anterior. As suas funções definem-se pela posição no sistema, ou seja, promoção de actividades de desenvolvimento de crianças que ainda não se encontram em “idade escolar”. Num nível de classificação mais específico, 3.3.2.1.05, são definidos como o profissional que “promove o desenvolvimento global de crianças em estabelecimentos tais como jardins de infância, centros de pediatria e internatos infantis organizando diversas actividades que, simultaneamente, as ocupam e incentivam o seu desenvolvimento físico, psíquico e social: orienta diversas actividades a fim de que a criança execute exercícios de coordenação, atenção, memória, imaginação e raciocínio para incentivar o seu desenvolvimento psico-motor, desperta-a para o meio em que está inserida; estrutura e promove as expressões plástica, musical, corporal da criança e outras; estimula o desenvolvimento sócio-afectivo, promovendo a segurança, auto-confiança, autonomia e respeito pelo outros; acompanha a evolução da criança e estabelece contactos com os pais com o fim de obter uma acção pedagógica coordenada.” (CNP/94).

A centralidade dos alunos ganha relevância quanto mais baixas são as suas idades, assim, ao professor do 1.º CEB cabe interessar e despertar os alunos para os assuntos e acompanhá-los nos seus progressos, cuidando do seu comportamento. Aliás, a educação orientada para as dimensões relacional e aprendizagem da regra social ocupam parte das funções dos professores deste nível de ensino, assim como dos Educadores de infância. Comparativamente aos docentes classificados nos outros níveis, no caso dos professores do 1.º CEB e Educadores de infância, as áreas de saber indicadas prendem-se essencialmente com os domínios educativos e áreas disciplinares curriculares e não curriculares definidas para estes níveis de ensino. A investigação e ou publicação em torno de conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças ou processos de ensino e aprendizagem não são indicados como funções destes profissionais, considerando-se assim que caberá a outros a produção e discussão desse conhecimento (Campos, 2016).

2.4.2 Grupo profissional dos professores na CPP/2010

Na classificação das profissões de 2010, os professores encontram-se reunidos no mesmo Grande Grupo, 2, resultando esta alteração da ascensão dos Professores do 1.º CEB e dos Educadores de infância, entre outros. A sua saída do Grande Grupo 3 resultaram sobretudo do reforço da hierarquia das qualificações associado à complexidade das funções efetivamente exercidas e, conseqüentemente, do tipo de competências profissionais necessárias para o desempenho profissional, como anteriormente se referiu (Mauritti, 2010). A complexidade e especificidade de tais competências implicou, por isso, um aumento de exigência da certificação para o exercício das atividades/funções profissionais. Em sentido mais lato, esta alteração inscreve-se no reconhecimento social da necessidade e centralidade dessas competências e funções profissionais (Mauritti, 2010). Tal parece ser a situação dos professores dos níveis de ensino como o Primário e o Pré-Escolar, a par de outras profissões similares que sofreram o mesmo tipo de trajetória (Campos, 2016).

Quadro 2.50 - Professores na Classificação Portuguesa das Profissões CPP/2010

2				Especialistas das atividades intelectuais e científicas
	23			Professores
		231	2310.0	Professor dos ensinos universitário e superior
		232	2320.0	Professor dos ensinos tecnológico, artístico e profissional
		233	2330.0	Professores dos ensinos básico (2.º e 3.º ciclos) e secundário
		234		Professor do ensino básico (1.º ciclo) e educadores de infância
			2341.0	Professor do ensino básico (1.º ciclo)
			2342.0	Educadores de Infância
		235		Outros Especialistas do Ensino
			2351.0	Especialista em Métodos de Ensino *
			2352.0	Professor de Ensino Especial
			2353.0	Outros Professores de Línguas
			2355.0	Outros Professores de Artes
			2356.0	Formador em Tecnologias de Informação

Fonte: CPP2010

*inclui Inspetores de Educação

As alterações relativas aos níveis de qualificação da certificação para a docência nestes níveis de ensino estabeleceram-se em Portugal, em 1997, resultando numa equiparação entre os níveis de qualificação para a certificação de habilitação para a docência. Até esta data, era exigido o nível de licenciatura apenas aos professores do ensino secundário e 3.º CEB (Afonso, 2008; Silva, 2011; Campos, 2014, 2016). Mais tarde, em 2007, definiu-se como nível de qualificação exigido para a certificação da habilitação para a docência o 2.º ciclo (mestrado), correspondendo o 1.º ciclo à formação generalista e o 2.º ciclo à especialização e habilitação para a docência, por nível de ensino. A oferta formativa alterou-se, dando lugar à possibilidade de certificação, em algumas instituições, para um ou mais níveis de ensino, como, por exemplo, para professor de 1.º CEB e 2.º CEB ou 1.º CEB e Pré-Escolar. No que diz respeito às instituições de formação, é analiticamente relevante a distinção entre a formação para a docência no Ensino Superior Universitário, que pode oferecer cursos de formação de docentes do Pré-

Escolar ao Secundário, e as instituições do subsector Politécnico, que formam docentes até ao 2.º CEB (Afonso, 2008; Silva, 2011; Campos, 2014). Aos docentes do Ensino Superior, os níveis de qualificação exigidos são de nível superior, como já eram na classificação anterior, mas sem qualquer exigência no que diz respeito à certificação de habilitação para a docência.

A reunião da totalidade dos professores no mesmo Grande Grupo constitui a mudança mais evidente, embora as alterações encontradas com a publicação da CPP/2010 não se esgotem nesse reposicionamento. Há mudanças internas que merecem ser destacadas. No topo, na posição 231, encontram-se os Professores dos ensinos universitário e superior. Embora se distingam na designação, os universitários de outros mais indefinidos, onde se incluem, por exemplo, os docentes do ensino politécnico, passam na atual classificação a ter as mesmas tarefas e funções, como se pode ler no texto relativo a esta posição (2310.0): “Compreende as tarefas e funções do professor dos ensinos universitário e superior que consistem, particularmente, em: Ministrando ensinamentos universitários e superiores; Conceber e modificar currículos e preparar cursos de acordo com os seus requisitos; Preparar e conduzir seminários, conferências e experiências de laboratório; Supervisionar trabalho prático e experimental executado pelos estudantes; Administrar, avaliar e marcar testes e exames; Dirigir a investigação de pós-graduação de estudantes ou membros do departamento; Investigar e desenvolver teorias, conceitos e métodos para aplicação na actividade económica; Preparar livros, documentos e artigos escolares; Participar em encontros no departamento ou faculdade” (CPP2010). À semelhança da classificação de 1994, é expressa a função de produção de conhecimento fixada nas funções destes docentes, destacando-se a pesquisa, a investigação e a publicação. Novamente, atribui-se a estes profissionais a responsabilidade de definir curricularmente os cursos de formação superior (Campos, 2016).

Outra alteração face à anterior classificação prende-se com a introdução de uma entrada específica para os professores que se ocupam do ensino tecnológico, artístico e profissional (2320.0), em parte como consequência da afirmação de vias de ensino diferenciadas no sistema, a par do reconhecimento da especificidade destes domínios de conhecimento. O descritivo indica que esta posição “Compreende as tarefas e funções do professor dos ensinos tecnológico, artístico e profissional que consistem, particularmente, em: Ministrando ensinamentos na área tecnológica, artística ou profissional em estabelecimentos de ensino secundário e instituições de educação para adultos; Desenvolver e planear conteúdos para cursos, currículos e métodos de instrução; Determinar necessidades de instrução para estudantes ou trabalhadores e estabelecer ligação com os indivíduos, indústria e outros sectores para assegurar programas educativos ajustados; Apresentar trabalhos e coordenar debates para aumentar os conhecimentos e competências dos estudantes; Instruir e monitorizar estudantes na utilização de ferramentas, equipamentos e materiais e na prevenção de danos; Avaliar trabalho de estudantes para determinar progressos e fazer sugestões de melhoria; Administrar testes orais, escritos e de desempenho para medir progressos e avaliar a eficácia da instrução; Conduzir sessões de treino sobre trabalho, para ensinar e demonstrar princípios, técnicas e métodos.” (CPP2010). A possibilidade de exercerem em dois níveis distintos do sistema, superior e secundário, associada à especificidade de saberes, coloca estes

professores, no desempenho da docência, num plano distinto dos anteriores e posteriores na classificação. Assim, a distinção deste subgrupo afirma-se no carácter técnico dos saberes, na dimensão profissionalizante da formação em que se encontram envolvidos e ainda na clara referência à articulação entre a formação e o mercado de trabalho.

Na posição seguinte, encontram-se os professores do ensino secundário e dos 2.º e 3.º CEB (2330.0), que, face à classificação anterior, perderam a função associada à preparação profissional dos alunos, que é, na atual classificação, indicada para o subgrupo anterior, como resultado do alargamento da escolaridade mínima obrigatória. Outra alteração a destacar prende-se com o esbatimento dos perfis dos professores destes níveis de ensino, anteriormente mais associados à (sua) especialização numa “matéria” e identificados, aliás, como especialistas em didáticas específicas. Na atual classificação, há um reforço da dimensão pedagógica em detrimento da didática. Como se pode ler no descritivo respetivo, esta posição “Compreende as tarefas e funções do professor dos ensinos básico (2.º e 3.º ciclos) e secundário que consistem, particularmente, em: Ministar ensinamentos em estabelecimentos de ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e secundário, utilizando métodos pedagógicos e técnicas apropriadas; Elaborar planos de lições, tendo em atenção a complexidade dos assuntos e as características do grupo a que se destinam; Propor temas para discussão e orientar trabalhos para incentivar o interesse, a participação e o espírito crítico dos alunos; Recolher elementos, informar sobre bibliografia a consultar e visitas de estudo a efectuar; Acompanhar e orientar os alunos na execução de trabalhos práticos; Avaliar a evolução do aluno com base na participação, execução de trabalhos práticos, provas escritas e orais, assiduidade e do comportamento; Elaborar relatórios dos alunos para a direcção da escola e/ou encarregados de educação; Organizar e/ou participar em actividades extra-escolares” (CPP2010).

Por fim, os Professores do 1.º CEB e os Educadores de Infância, apesar de na atual classificação se encontrarem no mesmo Grande Grupo, distinguem-se dos restantes professores do ensino básico e secundário, classificados no subgrupo 234, pela “(...) especial incidência na preparação do programa de aprendizagem, ensino ao nível do 1.º ciclo e planeamento de actividades para facilitar o desenvolvimento das crianças.” (CPP2010). Mais concretamente, os professores do 1.º CEB encontram-se classificados na posição 2341.0 que “Compreende as tarefas e funções do professor do ensino básico (1.º ciclo) que consistem, particularmente, em: Ministar ensinamentos em estabelecimentos do ensino básico, sobre noções de aritmética, gramática, leitura, história e outras, utilizando métodos e técnicas apropriados; Elaborar planos de lições tendo por base os ensinamentos a transmitir, a metodologia a utilizar, a dificuldade dos assuntos e o grupo a que se destinam; Seleccionar temas susceptíveis de despertarem o interesse e o espírito de imaginação dos alunos; Orientar e avaliar a evolução dos alunos pela participação individual ou em grupo e pelos trabalhos práticos e provas escritas e orais das matérias em estudo; Acompanhar o comportamento dos alunos e transmitir noções elementares de comportamento social; Desenvolver programas de alfabetização de adultos.” (CPP2010). O centramento da ação docente na dimensão pedagógica é, tal como na anterior classificação, o seu elemento mais distintivo, enfatizando-se a função de iniciação dos alunos nos domínios de saber considerados fundamentais e

basilares, complementando-se ainda com o “despertar” do “interesse” e “espírito de imaginação”. São elementos igualmente distintivos dos docentes deste nível de ensino a planificação da atividade letiva e a necessidade de adequação metodológica ao público discente. É ainda marcante o reconhecimento da função socializadora da sua ação (Campos, 2016).

Relativamente à atividade profissional dos Educadores de infância, na classificação de 2010, esta define-se em torno da criança, no sentido do seu desenvolvimento global, já não no do aluno e do seu processo de aprendizagem, tal como na classificação de 1994. O que é comum a todos os docentes em posições anteriores, “ministra ensinamentos...”, não se encontra no descritivo desta posição, ganhando relevância a designação “educador” de infância, contrariamente ao “professor de” determinado nível ou via de ensino. Os verbos que indicam o centro da sua ação são ilustrativos desse sentido: “estimular”, “acompanhar”, “orientar”, “promover”. Assim, é considerado, na atual classificação, que a ação do Educador de infância (2342.0) “Compreende as tarefas e funções do educador de infância que consistem, particularmente, em: Promover actividades que ocupem e incentivem o desenvolvimento global da criança (físico, psíquico, social, etc.); Orientar actividades e exercícios de coordenação, atenção, memória, imaginação e raciocínio para incentivar o desenvolvimento psico-motor da criança; Promover expressões plásticas, musicais, corporais da criança e despertá-la para o meio em que está inserida; Estimular o desenvolvimento sócio-afectivo da criança, promovendo a segurança, auto-confiança, autonomia e respeito; Acompanhar a evolução da criança e estabelecer contactos com os pais para uma acção pedagógica coordenada.” (CPP2010).

Em síntese, a análise evidenciou que o grupo profissional dos professores se distingue de outros, enquanto grupo profissional, dada a posição que ocupa nas classificações das profissões, reforçada na classificação mais recente, na medida em que, às mudanças de posições corresponderam movimentos ascendentes (Campos, 2014, 2016). A mudança de posição dos professores entre classificações reunidos na mais recente no mesmo Grande Grupo, 2, parece concorrer para o esbatimento da desigual distribuição verificada na classificação de 1994, contribuindo para uma valorização do grupo profissional, a par da uniformização do mesmo.

Como se procurou demonstrar, embora reunidos num mesmo Grande Grupo, os professores são substantivamente distintos nas funções, tarefas e perfis. Essa distinção encontra-se na relação que estabelecem com a “produção” do conhecimento e com a “aplicação” (pela mobilização) desse conhecimento na ação profissional, que estabelecem com os seus “clientes”, as crianças (nos descritores do Pré-Escolar), os alunos (nos descritores dos ciclos mais avançados) (Campos, 2016). No topo, os docentes académicos, do ensino superior, produtores e disseminadores de conhecimento por si produzido, assim como, definidores e codecisores da formação e de professores. Na base, encontram-se os professores que junto dos alunos, os conduzem nas etapas de iniciação às estruturas de conhecimento formal científico e de desenvolvimento de competências de âmbito social e cultural, nos contextos escolares. Portanto, essa diferenciação é traçada sobretudo por linhas de distinção grandemente coincidentes com os ciclos de ensino e docência, mas também, com as funções docentes que assumem.

Como vimos, na classificação há espaço para distinção de docentes com funções pautadas pela especificidade, como os professores de educação especial, classificados à parte dos outros, com os quais desenvolvem trabalho conjunto (nos mesmos ciclos de ensino, nas mesmas escolas, os mesmos alunos).

Notas finais

As distinções identificadas na análise das classificações das profissões, reforçam os resultados encontrados nas secções anteriores, que no seu conjunto, permitem compreender que o processo de profissionalização dos professores em Portugal tem sido atravessado por uma dupla tendência (Campos, 2014, 2016), de diferenciação e de uniformização, em resultado de forças tanto externas ao grupo profissional, como internas (Abbott, 1988; Enguita, 2019; Lopes, 2022) (cf. modelo de análise).

Pode assim concluir-se que o processo socio-histórico da profissionalização do grupo resultou na definição de jurisdição e estabelecimento de condições de acesso à profissão, por via do poder, inicialmente régio e posteriormente, com a laicização do ensino, por via do Estado (Dubar, 1997; Nóvoa, 1991, 1995a). Ora, o mesmo Estado que protege a manutenção da jurisdição, garantindo a exclusividade, é também a entidade que controla quase totalmente a ação profissional, por via da regulação e regulamentação. Por isso, inversamente ao caso das profissões liberais, na sua génese e desenvolvimento, o grupo profissional dos professores é marcado pelo efeito de funcionarização (Larson, 1988; Abbott, 1988; Freidson, 1994; Saks, 1995; Rodrigues, 1997; Evetts, 2003). Tal como se procurou demonstrar, o grupo profissional dos professores afirmou-se, sobretudo, na condição de operacionalizadores das políticas educativas dos diversos regimes políticos, ditatoriais e democráticos. Como vimos, os professores protagonizaram a criação e desenvolvimento do sistema educativo, nas suas sucessivas etapas.

A análise evidenciou a referida dupla tendência de uniformização e diferenciação do grupo profissional, no quando do respetivo processo de profissionalização. Por um lado, no sentido da uniformização do grupo profissional, por efeito da estatização, lida na condição de um grupo profissional que tem no Estado a entidade empregadora para uma expressiva maioria dos profissionais. Sendo a mesma entidade que regulamenta e regula as condições de acesso e progressão numa carreira única, assim como os mecanismos e dispositivos de avaliação do desempenho docente, a par da formação inicial e contínua, portanto, do desenvolvimento profissional do grupo. Como vimos, para a tendência uniformizadora mais recentemente, concorreu ainda a aproximação dos níveis de qualificação dos professores exigidos para acesso à profissão, que resultou num posicionamento único, para todos os professores, no mesmo Grande Grupo na classificação das profissões.

Em sentido inverso, a análise permitiu identificar elementos de diferenciação interna, igualmente inscritos no processo socio-histórico do grupo profissional. Em resultado das sucessivas etapas de desenvolvimento do sistema educativo, a distribuição dos professores por ciclos de ensino e docência, apresenta distinções consideráveis, por exemplo, na composição socioprofissional. Embora seja uma profissão feminizada, há uma distribuição desigual dos professores, por sexo, quando considerados os

ciclos de ensino. À esmagadora maioria de mulheres nos níveis de iniciação, contrapõem-se um aumento de homens, nos níveis mais avançados do sistema educativo. Apesar de se tratar de um grupo profissional envelhecido, a tendência de envelhecimento é diferenciada quando considerados os ciclos de docência, correspondendo até, como vimos, a singularidades como a do 1.º CEB, que em certos momentos, se encontra em contraciclo (com rejuvelescimento em momentos de envelhecimento generalizado nos restantes ciclos). Também, relativamente à formação inicial e qualificação para a docência, embora seja exigido, atualmente, o mesmo grau de qualificação, mestrado, e se tenha verificado uma subida expressiva dos níveis de qualificação dos professores em Portugal, como vimos, concomitantemente encontram-se marcas de diferenciação. A essa exigência comum, de grau de diplomação, correspondem diferentes instituições de formação de professores, pertencentes a subsectores do ensino superior, universitário e politécnico, como vimos. E ainda, quando considerados os níveis de qualificação académica dos professores, novamente se evidenciaram marcas distintivas, com os professores do 3.º CEB e ensino secundário a distinguirem-se, com valores globalmente mais elevados. Assim como os do setor público, face ao privado.

Por fim, no plano das forças internas, a análise em torno do associativismo docente permitiu concluir que, por um lado, os movimentos coletivos e reivindicações protagonizados pelos sindicatos são elementos de afirmação dos professores em Portugal, desde longa data (Bento, 1973; Lousada, 2004; Stoleroff e Pereira, 2009), com acrescida expressão nos últimos anos (Pereira, 2009; Stoleroff e Pereira, 2009; Resende, Gouveia e Beirante, 2014; Campos, 2014, 2016; Lopes, 2022). Concorrendo assim para a uniformização do grupo profissional, discursivamente referida como “classe profissional” e organizacionalmente apoiada em plataformas inter-sindicais, de ação concertada junto da tutela e na exposição pública das exigências laborais do grupo profissional, como vimos. Contudo, embora residuais, identificaram-se tentativas em sentidos distintos, com sindicatos e associações de professores orientados para a criação de uma ordem profissional, com vista ao fechamento do grupo (ou subgrupos) considerando que tal estratégia garante aumento de autonomia e poder de decisão sediados no grupo profissional, correspondendo, em certa medida, ao projeto profissional que ambicionam para a profissão (Larson, 1988; Freidson, 1994). Por outro lado, a malha do sindicalismo docente apresenta também distinções, de carácter ideológico-político, como vimos, entre outras. Relativamente às associações de professores, provavelmente a esfera profissional a que corresponde uma autonomia e decisão (mais) fundada no grupo profissional, traduz-se, ainda assim, num assinalável contributo para a diferenciação, com associações marcadamente disciplinares que, apontam para subgrupos que parecem coincidir, em grande medida, com ciclos de docência.

Pode então considerar-se que o processo de profissionalização do grupo profissional, na sua longevidade, tem sido atravessado por fases de avanço e reforço do poder, mas também de recuo e encurtamento da autonomia dos professores (Nóvoa, 1987a, 1995a; Roldão, 2007; Silva, 2011; Lopes, 2022). À semelhança de outros grupos, é ainda marcado por zonas de conflitualidade e tensões internas (Hughes, 1958, 1971; Abbott, 1988; Evetts, 2003), que correspondem em grande medida às fronteiras

que distinguem os segmentos profissionais internos, mas também, na relação com entidades externas (Abbott, 1988), distinguindo-se aqui relação com a tutela e outros profissionais (Broderon, 2022). Como vimos, o processo de profissionalização tem sido socio-historicamente marcado pelos efeitos de forças internas e sobretudo externas, no sentido da sua uniformização, tendo por isso, um projeto profissional fortemente “ameaçado” (Larson, 1977, 1988, Paradeise, 1988; Freidson, 1994; Rodrigues, 1997; Evetts, 2003; Jensen, Nerland e Tronsmo, 2022). Contudo, paradoxalmente, o efeito dessas (mesmas) forças traduz-se numa diferenciação interna, resultando na configuração de segmentos profissionais que, como vimos, parecem corresponder a distinções relativas aos ciclos e áreas disciplinares de docência, assim como, aos níveis de qualificação e posicionamentos face à produção e mobilização do conhecimento (Abbott, 1988; Torstendahl e Burrage, 1990; Noordegraaf, 2007; Brante, 2011; Evetts, 2016). Por isso, na etapa seguinte da pesquisa, pretendeu-se tomar estes resultados como “pano de fundo” para, sequencialmente, seguindo a *Sequential mixed methods procedures* (Creswel, 2009), poderem ser exploradas as configurações dos segmentos profissionais identificados, nesta fase, sobretudo no que com conhecimento profissional se prende. Designadamente, a produção, aquisição, mobilização e circulação do conhecimento profissional, em contexto profissional, indo ao encontro dos princípios de Abbott (1988), designadamente o de investigar *o que fazem, de facto* os profissionais. Portanto, analiticamente, abandona-se o plano macro, passando-se para um plano meso, com realização de pesquisa exploratória em contexto profissional, seguindo os cinco princípios apontados por Abbott (1988) (cf. modelo de análise e estratégias e procedimentos metodológicos apresentados na Introdução).

Capítulo 3 - Professores em contexto profissional

Neste capítulo apresenta-se o estudo exploratório de natureza qualitativa, desenvolvido com professores em contexto profissional. Numa primeira secção do capítulo, damos conta da análise sobre os aspetos contextuais, relativos aos territórios educativos e aos dois AE. Analiticamente consideraram-se as variáveis auxiliares que permitem traçar configurações distintas dos contextos educativos em que os professores em análise desenvolvem os seus quotidianos profissionais. Por isso, dá-se particular atenção às características sociodemográficas e socioeconómicas das populações que residem e no caso das crianças, que frequentam as escolas dos respetivos territórios educativos. A análise foca-se ainda nas estratégias e organização das escolas, face aos públicos escolares que atendem, procurando assim traçar o retrato das condições contextuais em que os professores de dois AE desenvolvem a sua ação profissional. Por forma a compreender a importância das variáveis relacionadas com os contextos educativos, territórios e organizações escolares, optou-se por dois AE públicos, de um concelho da AML, a que correspondem lideranças escolares fortes e empenhadas e culturas de escola distintas. Numa segunda secção, apresentamos a análise realizada sobre os professores nessas escolas, com enfoque nas práticas profissionais em contexto profissional, considerando os aspetos relacionados com a formação e trabalho conjunto/coletivo dos professores.

3.1 Territórios Educativos e Agrupamentos de Escolas

O sistema educativo português construiu-se apoiado na ideia da escola pública como pilar do sistema democrático, promotora de igualdade de oportunidades, independentemente das origens sociais ou territoriais dos estudantes (Sebastião, 2009). Contudo, diversas escolas converteram-se em espaços de seleção social, com definição e desenvolvimento de estratégias informais de seletividade dos alunos (Campos, 2005; Sebastião, 2009; Seabra, 2009; Abrantes e Sebastião, 2010). Portanto, embora integradas no mesmo sistema de educativo, há distintividade entre escolas, que decorre das características contextuais dos territórios, mas sobretudo, no modo como territorialmente as escolas se posicionam e as estratégias que definem para assegurar essa distinção (Thrupp e Lupton, 2006).

A afirmação de Thrupp and Lupton (2006) que defende a importância dos contextos *context really matters*, recusa a ideia de uma inquestionável *neutralidade* dos territórios e dos modos como as organizações escolares se posicionam (Thrupp e Lupton, 2006, p. 308). Na senda destes autores, para a escolha dos AE do estudo quisemos, por isso, considerar as características contextuais configuradoras das possibilidades de ação, mas também dos modos como as escolas se organizam face a essas condições. Portanto, quisemos ter em linha de conta, os modos como nas escolas se identifica, enfrenta e lida com os constrangimentos e dificuldades (Malen e Knapp, 1997), considerando, contudo, que as ações levadas a cabo pelas organizações escolares consubstanciam, também, um contributo para a configuração do próprio contexto (Fuchs, 2008; Sebastião, Campos, Merlini e Chambino, 2013a, 2013b). Por isso, a escolha de dois AE (AE1 e AE2), situados em territórios (sub)urbanos densamente

povoados, pertencentes ao mesmo concelho da AML, mas que, do ponto de vista das lideranças e aspetos organizacionais, apresentavam estratégias distintas²⁰⁸. Procurou-se, portanto, desenvolver a análise tomando como pano de fundo as organizações escolares nos respetivos territórios, com vista à identificação e compreensão dos mecanismos e estratégias organizacional e localmente acionados, a par dos efeitos (também) configuradores das condições (diversas) dos contextos escolares, conseqüentemente, das possibilidades de desenvolvimento da ação docente/práticas profissionais docentes²⁰⁹. A análise dos AE territorialmente inscritos permitiu identificar os mecanismos acionados localmente pelas direções escolares, serviços de orientação escolar e outros protagonistas, como as famílias dos alunos. Tendo a análise dos públicos escolares das escolas desses territórios, evidenciado uma maior diferenciação intraterritorial e menor interterritorial (Sebastião, Campos, Merlini e Chambino, 2013a, 2013b). Estes resultados coincidiram com os de outras pesquisas, em que foram identificados efeitos semelhantes, noutros territórios urbanos (Campos, 2005; Sebastião, 2009; Abrantes e Sebastião, 2012). Nesta secção, apresenta-se os resultados desse *olhar*, demonstrando que não se trata de *paisagem inerte* ou *neutra*.

3.1.1 Desigualdades territoriais e educativas

Os territórios em estudo pertencem ao mesmo concelho da AMIL, mas distinguem-se do ponto de vista da ocupação do espaço, entre outros elementos. O território do AE1 corresponde a uma freguesia que teve na sua génese um movimento de construção de habitação ilegal. Na tentativa de encontrar melhores condições de vida, as populações, sobretudo a partir da década de setenta do século XX, procuraram fixar-se nas áreas urbanas do litoral, tendo vindo a instalar-se em espaços desocupados (ainda por urbanizar e sem projeto de urbanização)²¹⁰. O território do AE2 compreende duas freguesias, mas que, apesar de se inscrever no processo de (sub)urbanização que resultou na densa malha urbana da AML, teve na sua génese projetos de urbanização, combinando nas áreas mais antigas edificado unifamiliar, resultante de movimentos anteriores aos anos setenta, a que acresceu posteriormente e de forma acentuada, a construção de edificado em altura, sendo atualmente um espaço urbano densamente ocupado. Numa análise que percorre as duas décadas do século XXI, Seixas e Antunes (2019) dão conta

²⁰⁸ Para a escolha dos referidos territórios educativos e AE foi fundamental a consulta de informação recolhida no âmbito de um projeto de investigação, levado a cabo por uma equipa do CIES, desenvolvido nesses territórios, que permitiu identificar entre os vários AE, os que mais se adequavam às questões de investigação.

²⁰⁹ Para a caracterização dos territórios educativos, procurou-se conjugar a informação recolhida em diversas fontes de informação. Por um lado, a consulta às estatísticas produzidas pelo INE, em particular os Censos, e às do Ministério da Educação (de acesso público, mas ainda informação solicitada sobre os docentes destes dois AE diretamente ao GEPE). Outro tipo de informação foi recolhido junto das entidades locais, designadamente da autarquia e dos relatórios das equipas da CPCJ do concelho. Recolheu-se também informação disponibilizada pelas direções dos AE, a par do consultado nos respetivos *sites*, nas entrevistas iniciais/exploratórias aos diretores e subdiretores e a, ainda, na consulta aos relatórios do IGE/ME.

²¹⁰ Este tipo de movimento inscreve-se no que Machado e Costa (1998) referem como as alterações espaciais, demográficas e socioprofissionais reconfiguradoras das estruturas da sociedade portuguesa (Machado e Costa, 1998: 17), neste caso, na linha dos processos de litoralização e urbanização (do litoral) e concomitantemente de desertificação do interior rural.

dos efeitos destes processos, que resultaram em novos tipos de desigualdades e segregação socioespacial na AML (Seixas e Antunes, 2019: 56)²¹¹. Precisamente, este território é caracterizado por um crescimento do parque habitacional acentuado, correspondendo a mais do dobro do registado ao nível nacional e quase o triplo em relação à Área Metropolitana de Lisboa²¹². No Diagnóstico Social do Concelho, é apontada uma concentração de habitações públicas para arrendamento, sendo particularmente expressiva em algumas freguesias do concelho, nomeadamente a que corresponde ao território educativo do AE1²¹³. O retrato paisagístico das condições de habitabilidade nos territórios permite uma aproximação às condições de vida das famílias residentes. O AE1 recebe alunos na sua maioria de famílias em posição/condição de classe social baixa, residentes em espaços de realojamento social/ habitação social e/ou de construção originalmente ilegal, posteriormente legalizada, com elevada presença de alunos (filhos de) imigrantes. Este AE constitui territorialmente a única opção escolar, não existindo naquele território, ou nas suas imediações, outras escolas públicas ou privadas. O território do AE2 situa-se na proximidade das vias que ligam este concelho ao de Lisboa, correspondendo administrativamente a duas freguesias, sendo frequentado por alunos maioritariamente pertencentes a famílias de classe média e média baixa, que “escolhem” aquelas escolas para os seus filhos.

Demograficamente, o concelho é considerado relativamente jovem, com uma percentagem de crianças e jovens elevada, comparativamente aos totais nacionais. Tais valores ilustram o que, nas palavras dos dirigentes dos dois AE, se traduz numa pressão sobre a rede escolar destes territórios²¹⁴. A distribuição da população encontra-se em certa medida refletida na composição da população discentes das escolas dos AE, com o AE1 a receber uma maior diversidade sociolinguística e sociocultural, que constitui, aliás, parte da “imagem” que o AE projeta e que assume como marca da cultura das (suas) escolas. Essa diversidade sociocultural pode ler-se também nos dados sobre crença e pertença religiosas declaradas nos Censos, por freguesia²¹⁵. Economicamente, a população destes territórios apresenta, nos recenseamentos censitários, taxas de atividade aproximadas e sem variações significativas face ao

²¹¹ Na sua análise os investigadores apresentam a evolução dos mercados imobiliário e habitacional em Portugal, mais detalhadamente na AML, demonstrando como essas mudanças resultam numa pressão crescente junto das famílias que buscam adquirir ou arrendar casa (Seixas e Antunes, 2019: 56).

²¹² Este incremento do edificado ficou a dever-se principalmente a iniciativa privada e a aquisição das habitações que resultou, na grande maioria dos casos, do recurso ao crédito bancário. Pese embora o investimento público efetuado através do Plano Especial de Realojamento, regista-se ainda a existência de um número significativo de bairros de construção ilegal no concelho (Diagnóstico Social do Concelho).

²¹³ Para além do parque público, há ainda a considerar o parque habitacional cooperativo. O crescimento dos alojamentos não se distribui de igual forma pelo concelho, com os valores mais elevados a concentrarem-se em áreas próximas dos principais acessos a Lisboa, com valores relativos à sobrelocação dos alojamentos elevados.

²¹⁴ O crescimento populacional resultou não apenas dos movimentos migratórios internos, mas também da chegada de imigrantes, sobretudo fluxos provenientes países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), não sendo, contudo, de desprezar a presença de outros, nomeadamente brasileiros, sendo mais significativo este fenómeno no território do AE1.

²¹⁵ Apesar do considerável número de não respostas e de respondentes que se declararam sem religião, a distribuição dos restantes é ilustrativa da população destes territórios. Percentualmente, é esmagadora a presença de católicos, mas ainda assim assinalável a presença de outros cristãos nas três localidades. A presença de muçulmanos é também considerável.

restante concelho e AML²¹⁶. Sendo, contudo, de assinalar que a taxa de desemprego é mais elevada no território do AE1. A distribuição da população residente por grupos profissionais é também desigual. O AE1 apresenta valores mais reduzidos para os primeiros grupos (1, 2, 3) e valores mais elevados nos últimos grupos (7, 8 e 9), já o AE2 apresenta uma posição praticamente inversa. Neste concelho, comparando os dados censitários de 2011 e 2021, registou-se um aumento global do nível de qualificações da população. Sendo que, uma das freguesias do AE2 se encontra em posição de topo, com um maior número de residentes com diplomas de níveis superior e secundário e uma menor taxa de analfabetismo.

No âmbito da Ação Social, as duas estruturas em funcionamento no concelho são o Conselho Local de Ação Social (CLAS) e a Comissão Social de Freguesia (CSF). Relativamente ao território do AE1, o Diagnóstico Social da Freguesia resultou de um processo de reflexão conjunta entre os parceiros organizado num Fórum Comunitário. No trabalho conjunto, identificaram como problemas mais relevantes e prioritários: 1) *Desorganização familiar*; 2) *Isolamento dos idosos* e 3) *Delinquência / Criminalidade*. De acordo com o mesmo documento, a freguesia tem vindo a ser alvo de um processo de requalificação urbana, com a construção e projeção de novos equipamentos e infra-estruturas de utilidade pública, que vêm dar resposta às necessidades da população. Já para o território educativo do AE2, no Plano de Ação da CSF, estabeleceram-se os seguintes eixos de intervenção prioritária: 1) *Número de famílias com carências económicas*; 2) *Falta de estruturas de apoio a infância, juventude e idosos*; 3) *Crianças e adolescentes com comportamentos desviantes* e 4) *Aumento do sentimento de insegurança*. Nas medidas avançadas, destaca-se a importância da escola, enquanto entidade local, com responsabilidade no apoio à infância. Contudo, o AE que tem vindo a assumir essa responsabilidade nesta rede social local é outro AE, espacialmente “vizinho”. Embora neste território haja população em situação de vulnerabilidade socioeconómica, não são os filhos dessas famílias que frequentam o AE2. Por fim, uma nota relativa à situação das crianças e jovens do concelho acompanhadas pelas equipas da CPCJ, cuja intervenção neste concelho tem vindo a crescer significativamente²¹⁷. Como se pode ler nos relatórios da CPCJ, as instituições escolares têm assumido no concelho uma posição de destaque na sinalização de situações a requerer acompanhamento²¹⁸, seguidas das forças da segurança e estabelecimentos de saúde. Nesses documentos, é ainda apontado um aumento de sinalizações

²¹⁶ No concelho em análise, encontra-se uma parte da população que tem como meio de vida o trabalho. Os restantes meios de vida distribuem-se por condições garantidas pelas reformas e pensões e ainda por medidas de proteção social, como os subsídios diversos, temporários e permanentes. É ainda relevante assinalar o considerável número de população residente (com mais de 15 anos) que tem como meio de vida as estruturas familiares.

²¹⁷ As principais razões apontadas para o seu aumento prendem-se com a *maior consciencialização para a necessidade de proteger as crianças*; a *maior pró actividade na sinalização por todos*; o *agravamento da situação sócio económica*; e a *maior agilização ou organização dos meios de comunicação, que facilitam a sinalização*. As sinalizações distribuem-se maioritariamente por situações de “negligência” e a “exposição a modelos de comportamento desviante”. O “absentismo e abandono escolar” e os “maus-tratos físicos” são causas com valores elevados.

²¹⁸ Com predominância para as medidas de “apoio junto dos pais”, seguidas de “acolhimento institucional” e de “apoio junto de outro familiar”.

reportadas por via do “anonimato”, pelo Ministério Público, e ainda pelas “instituições de apoio à criança”, revelando-se assim a importância crescente das entidades que integram as redes sociais locais no âmbito da proteção à infância neste concelho.

3.1.2 Políticas escolares, lideranças e desigualdades escolares

De acordo com a Carta Educativa da autarquia, a ocupação na Rede Escolar concelhia é nestes territórios elevada, existindo alguns estabelecimentos de ensino sobrelotados (com valores próximos dos 200%), sobretudo nas zonas de maior densidade populacional. Nos territórios como o AE2, em que há mais do que uma escola pública, a tensão entre os AE é elevada, sofrendo uma elevada pressão por parte das famílias e da tutela para acolher os alunos. O modo como localmente são apropriadas e geridas as orientações nacionais e as pressões locais é, nestas situações, um processo complexo, em grande medida apoiado nas modalidades de liderança das direções escolares e no modo como as equipas internamente se organizam (Thrupp e Lupton, 2006). As direções tomam decisões e definem estratégias segundo os interesses particulares e intencionalidades organizacionais de cada equipa e instituição escolar (Casella, 2002; Braun et al, 2011; Sebastião, Campos, Merlini e Chambino, 2013b). Por isso, compreende-se que os discursos e imagens produzidos no interior das escolas e em torno delas sejam particularmente relevantes para a sua distinção, sobretudo para as que são (mais) próximas territorialmente (Thrupp e Lupton, 2006; Watkins et al, 2007). Essas narrativas criadoras das *imagens* das escolas são alimentadas e partilhadas pelos diferentes intervenientes (Braun et al, 2011)²¹⁹.

A distribuição dos alunos por escolas no mesmo território (Abrantes e Sebastião, 2010) e por turmas no interior de cada escola (Campos, 2005) resulta do efeito de microfactores (Sebastião, 2009), que se conjugam localmente, com expressão estrutural (Abrantes, 2011). Os territórios e as escolas em estudo revelaram-se boas ilustrações deste tipo de distribuição²²⁰ (Anexos nº 8 e 11). No caso do território de AE2, a competição entre os AE é forte e assumida pelas respetivas direções (Sebastião, Campos, Merlini e Chambino, 2013a, 2013b). Neste AE, foi desenvolvido um conjunto articulado de estratégias de atração das famílias de classe média residentes na área, assim como os alunos com desempenho escolar de nível mais elevado. Um dos mecanismos que mais eficazmente contribuiu para este efeito resultou da distribuição do número de turmas por ciclo de ensino. A escola sede do AE, com o 2.º e 3.º CEB, recebe alunos das escolas 1.º CEB do AE, resultando numa ocupação parcial das vagas (Anexos nº 7 e 8). Os restantes lugares são ocupados pelos alunos oriundos das escolas do sector privado, situadas no mesmo território²²¹. Na transição para o 3.º CEB o número de turmas reduz-se substancialmente, o que

²¹⁹ Nestes processos, ganham particular relevância as direções que, pela posição que ocupam e pelas funções que desempenham, acedem a informação privilegiada e diferenciada da dos restantes intervenientes, produzindo interpretações e identificando possibilidades de ação particulares.

²²⁰ Comparando as escolas sede do AE em estudo no que respeita ao número de alunos, embora em termos de turmas o número se aproxime, verifica-se uma discrepância quando considerado o número total de alunos (Anexo nº 8).

²²¹ Nas conversas tidas e entrevistas realizadas com elementos da direção e professores foi comum a alusão às turmas “fabricadas” a partir das informações obtidas no ciclo anterior, numa tentativa de pedagogicamente

se traduz numa nova etapa de seriação e seleção dos alunos. Os critérios de seleção prendem-se sobretudo com os bons resultados escolares e bom comportamento dos alunos. Segundo a direção, trata-se de uma escola que pretende premiar o mérito escolar e o esforço de integração e participação dos alunos na vida escolar. As estratégias das famílias distinguem-se entre a pressão e a acomodação às orientações e decisões da direção escolar e dos professores. Verifica-se, portanto, uma forte atratividade do AE2 que resulta da (elevada) seletividade dos alunos que acolhe, face às restantes dos mesmos níveis de ensino no território, mesmo às do ensino privado, como afirmou orgulhosamente um elemento da direção desta escola. No caso do AE1, o cenário é inverso, os alunos que se inscrevem na escola sede provêm maioritariamente das escolas do 1.º CEB do AE. Os critérios de seleção assentam assim na resposta às necessidades sociais de cada família, com prioridade para os filhos das famílias acompanhadas pelos programas e serviços de âmbito social e de saúde da rede social local²²². Este AE orgulha-se, nas palavras dos elementos da direção, de ser uma instituição educativa que recebe todos os que a procuram. Em ambos os AE a aposta na inclusão escolar de alunos com NEE é afirmada pelas direções como *imagem* da cultura de escola. Na escola sede do AE2, o número elevado destes alunos explica, em parte, que embora tenha no total menos alunos que o AE1, apresente igual número de turmas.

Sem surpresa, a condição socioeconómica das famílias dos alunos é desigual quando comparados os AE. No AE1, a taxa de apoio social é elevada (na ordem dos 50%) (Anexo nº 9). Já na escola sede do AE2, cerca de ¼ dos alunos beneficia de apoios sociais, distanciando-se das outras escolas “vizinhas” do mesmo território, com valores muito mais elevados (Sebastião, Campos, Merlini e Chambino, 2013a). As escolas contribuem assim para a diferenciação entre públicos escolares, para a exclusão escolar vivida no interior das escolas, *Les exclus de l’interieur*, na expressão de Bourdieu e Champagne (1992), assim como à escala territorial. Já a proporção de alunos estrangeiros na escola sede do AE2 (8,8%) era bastante reduzida quando comparada com as restantes escolas do seu território, nomeadamente a mais próxima, que tinha cerca de 15% dos alunos estrangeiros a frequentá-la. A escola sede do AE1 registava 22% de alunos estrangeiros (Anexo nº 10). Reúnem-se assim, nos mesmos espaços escolares, os alunos pertencentes a grupos etnicamente diferenciados, na sua maioria pertencentes a famílias com percursos de imigração, aos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconómica mais acentuada. A distribuição desigual dos alunos imigrantes ou filhos de imigrantes no território reforça os mecanismos de segregação social no plano territorial e escolar. Tais mecanismos contribuem para a transformação das diferenças culturais em desigualdades escolares e sociais, na medida em que à diferença cultural associa-se, assim, um conjunto de preditores relativos

serem construídos grupos-turma equilibrados. O número de turmas do 2.º CEB permite assim reunir alunos com diversas proveniências, havendo por parte das famílias tentativas diversas para obtenção de lugar nesta escola e, ainda, a pressão para a manutenção dos grupos-turma provenientes do 1.ºCEB, sobretudo por parte dos encarregados de educação cujos alunos provêm do privado.

²²² Os restantes permanecem em casa com familiares, sendo aqui significativa a resposta das redes familiares, assim como as amas, que em escasso número são da segurança social, proliferando uma oferta não regulada de serviços de cuidado à infância sem que tenha profissionais de educação, o que tem levado à discussão e tentativa de regulação por parte das entidades da rede social local.

ao comportamento e integração escolar (Campos e Mateus, 2001; Campos, 2005; Abrantes e Sebastião, 2010; Seabra, 2009; Sebastião, Campos, Merlini e Chambino, 2013a, 2013b).

Relativamente aos percursos escolares dos alunos, os números evidenciam as discrepâncias entre os AE, embora de menor amplitude. No AE1, os valores de conclusão de ano e transição são de cerca de 80%, já no AE2, rondam quase os 100%. A retenção e desistência dos alunos na escola sede do AE2 era residual, 3%, contra os 20% registados no AE1. O AE2 apresentava-se, no seu *site*, como estabelecimento de ensino que se “orgulha” dos bons resultados escolares, publicando a tabela relativa ao *ranking* de escolas, destacando a sua posição. Este AE procura dar a imagem de uma escola que se distingue por garantir bons resultados escolares e um ambiente escolar organizado e pacificado. Estas estratégias resultam, na medida em que localmente as famílias de classe média escolhem aquela escola para os seus filhos, mantendo assim as “suas condições” de vantagem²²³. No caso do AE1, a imagem assenta sobretudo na de uma escola aberta a todos, inclusiva e acolhedora, com respostas diferenciadas e promotoras de uma convivialidade sociocultural positiva. Para este AE, o desafio prende-se, sobretudo, com a criação de respostas diferenciadas que garantam que todos os alunos tenham condições de escolarização adequadas. Este é aliás um dos *notes* da direção, que procura garantir a construção de uma escola integradora para os diversos públicos que a frequentam.

As ofertas educativas nos dois AE reforçam as imagens e os mecanismos anteriormente apresentados. No caso do AE2, a oferta de uma via única, regular, aliada à redução do número de turmas na transição para o 3.º CEB, permite a seleção dos alunos que vão permanecendo no AE, na transição de ciclos. A orientação escolar dos alunos, designadamente no que diz respeito às escolhas e vias de escolaridade, constitui-se como uma das mais eficazes estratégias que garantem os mecanismos de seletividade na escola sede do AE²²⁴. O AE1 tem na sua oferta uma ampla diversidade de percursos possíveis para os alunos, designadamente: CEF, PIEF e CA. Este AE distingue-se ainda pela sua inclusão no programa TEIP, desde o início da medida política, ou seja, percorrendo as sucessivas gerações. Inicialmente o enfoque orientava-se para a relação entre a escola e o território, em contextos urbanos de forte exclusão social, tendo sido progressivamente substituído por uma intervenção mais centrada na escola (Melo, 2022). Nos anos seguintes, as questões relativas ao combate à violência e abandono escolar ganharam preponderância (Abrantes, 2022), o que foi reforçando o interesse e necessidade de neste AE ser continuado um projeto educativo integrado nesta medida política.

²²³ A escolha das escolas por parte das famílias assenta na imagem que as escolas projetam para as respetivas comunidades educativas. O uso público da imagem das escolas é considerado pelas direções das mesmas. Noutros territórios e noutros sistemas educativos, encontram-se mecanismos de seletividade semelhantes, a reputação das escolas encontra-se fortemente associada aos resultados escolares de excelência ou a situações de insucesso e exclusão social (Braun et al, 2011; Sebastião, 2009), e, por vezes, à ideia de um ambiente agressivo e violento (Sebastião, Campos, Merlini e Chambino, 2013b).

²²⁴ As escolhas individuais dos alunos jogam-se num cenário que conjuga as orientações escolares e as ofertas educativas existentes. Em certa medida, a orientação baseia-se mais numa avaliação do comportamento dos alunos e dos seus resultados escolares do que nas suas preferências ou interesses.

No que diz respeito ao ambiente escolar, os AE distinguem-se fortemente, se se considerarem os registos de ocorrência de situações de violência, conflitualidade e indisciplina reportadas ao Observatório da Segurança Escolar do Ministério da Educação (OSE/ME). A escola sede do AE2 apresenta 0 ocorrências, no ano anterior ao do estudo (integrando-se nos cerca de 90% de escolas que nada reportaram nesse ano), contra as 26 ocorrências reportadas pelo AE1, que dizem respeito essencialmente a *Actos contra a honra e bom nome das pessoas*, com particular destaque para as Injúrias/Insultos, seguindo-se os *Actos contra a liberdade e integridade física*. Embora se trate de um problema que se situa, sobretudo, na relação entre alunos, é no espaço de sala de aula, com presença dos professores, que se encontra o maior número de ocorrências declaradas^{225 226}. Ainda no que se prende com o ambiente escolar, é evidente a preocupação com a educação global dos alunos nos dois AE. Por isso, no que se refere ao envolvimento dos alunos em processos de tomada de decisão, nos dois AE, são desenvolvidas temáticas e ações no âmbito dos direitos e deveres/cidadania e comportamentos, sobretudo no trabalho desenvolvido com as turmas, como se pode ler nos relatórios das Avaliações Externas (IGE). Ao nível dos Projetos Educativos de AE e Projetos de Intervenção do/a Diretor(a), destaca-se o AE1 com investimento na dinamização de Assembleias de Turma, no processo de eleição dos representantes dos alunos, entre outras ações consideradas como oportunidades de desenvolvimento das competências de cidadania e como uma das prioridades da ação educativa²²⁷. Por fim, os dois AE dispõem igualmente de modos de valorização de comportamentos e desempenho escolar meritórios, através de quadros de Valor/Mérito Educativo, que visam reconhecer os alunos pelas suas ações de desenvolvimento cívico, de correção e de esforço no cumprimento das suas obrigações. Segundo os relatórios da IGE, é comum os dois AE a prática de premiar os progressos dos alunos ao nível das atitudes e dos valores.

²²⁵ Porém, por haver a presença de um adulto que testemunha e que assume a responsabilidade de gestão da situação, sendo a principal figura de autoridade, por um lado, e por se tratar de um momento letivo, com definição de um conjunto de regras acrescidas aos outros espaços da escola, por outro, poderá explicar esta sobre-representação de declaração de ocorrências neste local.

²²⁶ Noutros estudos levados a cabo pelo OSE, de natureza qualitativa, compreende-se que, para os adultos das escolas (professores, diretores e auxiliares de ação educativa), parte dos incidentes ocorridos nos recreios e durante os intervalos letivos não são prioritariamente considerados como informação relevante a ser declarada. O critério do que consideram ser “mais” e “menos” grave constitui o filtro que distingue entre o que decidem declarar ao ME e os restantes incidentes. Em grande medida, estes outros incidentes (não declarados) são o que se define como *Low-Level Violence* (Dupper e Meyer-Adams, 2002), considerados pelos adultos como “naturais”, contrariamente ao que entendem os alunos. Por ser uma preocupação da escola, o AE1 procura monitorizar o problema da violência e indisciplina grave que enfrenta quotidianamente, tendo para esse efeito constituído um gabinete de apoio ao aluno (Gabinete de Apoio e Mediação de Conflitos da Escola) em articulação com a equipa de docentes que se ocupam do projeto TEIP na escola. Dos dados registados, destaca-se a discrepância entre as ocorrências registadas pelo gabinete da escola e as reportadas em igual período ao Observatório de Segurança Escolar do ME.

²²⁷ Neste âmbito interessa evidenciar a designação de competências e perfis dos representantes de alunos pelas escolas. Sucintamente, as responsabilidades dos delegados e subdelegados, especificadas no caso do agrupamento de escolas AE1, prendem-se com os seus deveres de representação da turma, que implicam: a solicitação e integração de reuniões, promovendo a articulação e cooperação com os professores e DT; e a coordenação dos processos de consulta, informando e garantindo a mediação e coesão do grupo.

A análise permitiu-nos concluir que a cada um dos AE corresponde uma visão da missão e modos de liderança igualmente fortes, mas (quase) opostos. Os efeitos da ação deste tipo de lideranças parece assim ser marcante nos processos de construção das respectivas culturas de escola presentes. Considerando a tipologia das faces da cultura de escola²²⁸ (Torres, 2018), as lideranças dos AE analisados apresentam muitos sinais que apontam para culturas de escola do tipo Face 3: A *cultura organizacional escolar* e as lideranças negociadas, pois não reproduzem as orientações da tutela cegamente. Pelo contrário, as ações das lideranças evidenciam a construção de escolas que “(...) recriam e reinventam quotidianamente a sua cultura, numa constante dialética entre o *fora* e o *dentro*, entre o imposto e o desejado, entre a norma e a ação” (Torres, 2018: 171). Pese embora que no caso do AE1, se encontrem traços do tipo da Face 2: A *cultura sociocomunitária* e as lideranças dispersas, na medida em que a diretora concorre para a realização de um trabalho do AE integrado em rede, com as diversas instituições locais (de várias esferas: saúde, segurança, ação social, proteção à infância, entre outras), ou seja, é colocada “(...) a tónica na importância da *cultura sociocomunitária* balizada pelas atividades sociais e redes locais que ocorrem em determinados espaços-tempo” (Torres, 2018: 170). Continuando com a proposta de Torres (2018), procurando compreender os efeitos da cultura de escola e dos processos de liderança, para a presente análise, interessaram-nos os resultados relativos à *relevância do efeito-escola no desenvolvimento de figurinos organizacionais e na definição de estilos e padrões de liderança*. No que se prende com os perfis de escola (lideranças) apresenta um *continuum* entre perfis (mais) elitistas ou democráticos, relativamente ao entendimento que têm da (sua) missão. O perfil elitista parece aproximar-se da direção do AE2, na medida em que a análise mostra a coincidência entre uma *visão meritocrática de escola, apologista da selecção dos alunos* e uma *ação pedagógica centrada na construção da excelência académica*, nas palavras da autora, uma liderança que investe nos “(...) projetos políticos e pedagógicos [de modo a] assumirem uma missão explicitamente focada nos resultados, mas igualmente pela forma como tal orientação desencadeia iniciativas e programas de ação convergentes com tais princípios” (Torres, 2018: 175). No caso do AE1, de perfil de liderança democrático, aproxima-se do cenário (2), que tem como princípios fundamentais a *igualdade de acesso e sucesso* e a *promoção da inclusão* e da *participação democrática*, ou seja, foca-se na construção de uma “identidade mais voltada para as dimensões democráticas, inclusivas e cidadãs, privilegiando a construção da identidade pessoal e social do aluno em articulação com uma política de qualidade, exigência e responsabilidade” (Torres, 2018: 175).

²²⁸ Uma vez que o presente estudo não teve como enfoque central as questões relacionadas com as culturas de escola e lideranças, coloca-se apenas como hipótese que, numa recolha orientada para estas questões, poderia ter resultado na afirmação de que as lideranças dos dois AE considerados representam/inscrevem-se no tipo face 4: A *cultura organizacional de escola* e as *lideranças distintivas*. Contudo, para tal, seria necessário recorrer a outras metodologias, como é o caso do trabalho de Torres (2018), que contou com multicase, sendo, por isso, possível a comparabilidade entre diversas possibilidades de liderança e cultura de escola.

Embora os territórios educativos dos AE sejam marcadamente distintos, com culturas de escola e lideranças também diferenciadas, no que à distribuição e perfil sociodemográfico e socioprofissional dos professores diz respeito não se verificam discrepâncias, aproximando-se do restante sistema educativo português (Anexo nº 13). O número de professoras é maioritário, com maior expressão nos ciclos de ensino iniciais. Relativamente aos níveis de qualificação os professores, dos dois AE, têm no grau de licenciatura a habilitação mais comum, sendo os graus de bacharelato ou de doutoramento residuais (Anexo nº 14). Este é um dos efeitos do sistema de recrutamento e colocação de professores no sistema, centralizado e centralizador, como se deu conta no capítulo anterior, que resulta numa distribuição dos professores cega e alheia às características socioeconómicas e socioculturais dos territórios educativos, por um lado, assim como aos projetos e planos das lideranças dos AE, por outro. As escolas sede dos AE são as do 2.º e 3.º CEB, reunindo o maior número de alunos e de professores. A escola sede do AE1 tem um menor número de alunos por professor, embora apresente menores taxas de sucesso educativo (Anexo nº 12). Inversamente, a escola sede do AE2 tem no total mais alunos, mais alunos por professor e apresenta melhores resultados escolares²²⁹. É neste cruzamento que se encontram os docentes que acompanhamos no desenvolvimento do presente estudo, entre uma cultura de escola fundada nos princípios, intencionalidades e ações/decisões de lideranças fortes (Torres, 2017) e uma cultura profissional do grupo de pertença. Sobre as condições e configurações dos contextos profissionais em que professores vivem os seus quotidianos profissionais²³⁰ procurou traçar-se o cenário, apresentando-se de seguida, os modos como *os professores agem profissionalmente e se desenvolvem enquanto profissionais*, nesses contextos escolares.

²²⁹ É nas escolas sede que se encontram as salas das direções, os serviços de orientação escolar, os gabinetes de apoio aos alunos e famílias, as bibliotecas (mais equipadas), e serviços como papelaria, enfermaria, cantina, etc. Nas duas escolas, o número de auxiliares de ação educativa é aproximado, 28 no AE1 e 30 no AE2, sendo que se verifica necessidade de uma supervisão e acompanhamento dos alunos mais exigente para este último, a par da manutenção e cuidado do extenso espaço exterior. Trata-se de uma escola com espaços verdes alargados, vários campos para atividade desportiva, pátios e diversas áreas de lazer, que sendo uma mais-valia para a ocupação dos tempos livres dos alunos, coloca à direção acrescidas dificuldades de gestão e manutenção. Parte dos programas e projetos desenvolvidos na escola procura a rentabilização de recursos para que haja um melhor uso e manutenção do espaço, como por exemplo, o recurso aos cursos de jardinagem CEF, havendo possibilidade de os alunos terem efetivamente espaço para hortas e pomar, mas garantindo, simultaneamente, que essas áreas são cuidadas ao longo do ano. Ainda no que diz respeito ao espaço escolar e outros profissionais, distingue-se o espaço do aluno, com sala de animação sociocultural em que são desenvolvidas atividades muito diversificadas ao longo do ano letivo, dinamizadas por uma equipa de animadores socioculturais que acompanham os alunos nos momentos de recreio e nas interrupções letivas. Estes profissionais encontram-se na escola há vários anos, desenvolvendo com a restante equipa pedagógica diversos projetos escolares, nomeadamente na articulação com programas como o TEIP e o PIEF.

²³⁰ Vividos entre pares, com os alunos, com as direções, com outros profissionais da escola e das instituições parceiras, com os encarregados de educação, com os formadores, consultores e outros especialistas dos projetos e programas em que desenvolvem parte do seu trabalho quotidiano.

3.2 Professores: formação, prática profissional e conhecimento profissional

Como se deu conta na introdução, as professoras participantes no presente estudo, foram selecionadas a partir da definição de um conjunto de critérios²³¹, cuja operacionalização resultou na escolha de 12 professoras, podem ser consultados os respetivos perfis profissionais nos Anexos nº 4 e 5. Relativamente aos quotidianos profissionais das professoras do estudo realizaram-se entrevistas cujas questões partiram das situações observadas, como se deu conta na introdução, procurando-se identificar as razões e explicações sobre as decisões e ação docente, portanto, sobre a prática profissional que desenvolvem. Nesta secção, por se tratar do estudo exploratório, apresentamos apenas os resultados que se prendem com as situações profissionais tradutoras e/ou ilustrativas de processos de produção, aquisição, mobilização e circulação do conhecimento profissional. Num primeiro conjunto, agrupam-se os resultados relativos aos processos de formação inicial e contínua²³², num segundo conjunto, os que dizem respeito à prática profissional na escola, mais concretamente ao trabalho entre professores. Do estudo exploratório, parte dos resultados foram anteriormente apresentados numa fase preliminar da análise, que parcialmente se retoma (Campos, 2012, 2013, 2016b).

3.2.1 Formação inicial e contínua: *tornar-se professor*

A formação é analiticamente fundamental no presente estudo, por corresponder a situações mais ou menos prolongadas de aquisição, mobilização, circulação e produção de conhecimento profissional²³³. A formação inicial, por corresponder à primeira imersão em contexto escolar, sendo por isso uma etapa de desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009; Flores, 2017, 2021). Esta etapa reveste-se de particular importância por corresponder ao início do percurso formativo, com a integração dos futuros professores no campo educacional, correspondendo a uma fase de aquisição das bases do conhecimento profissional e do traçar de um perfil profissional que se antecipa. Neste âmbito, os processos de formação relacionados com a iniciação à prática profissional em contextos escolares (profissionais), alicerçados numa supervisão permite o desenvolvimento de uma reflexividade (Mesquita e Machado, 2019), que antecipa as possibilidades de perfis de (desempenho) do papel de professor²³⁴. Noutros estudos mais

²³¹ Um primeiro critério é relativo à representatividade dos três ciclos do ensino básico, excluindo, neste estudo, o pré-escolar. O segundo critério diz respeito à situação dos professores na carreira, procurando reunir professores em início, meio e final de carreira. Um terceiro critério pretendeu assegurar a presença equitativa dos domínios disciplinares de docência, distribuindo-se entre as áreas curriculares das Ciências da Natureza e da Matemática, das Ciências Sociais e das Línguas. Um quarto critério prendeu-se com a presença de professores com e sem desempenho de cargos e/ou lideranças pedagógicas intermédias. Por fim, um critério que procurou garantir a presença de professores com desempenho de funções de supervisão pedagógica de estagiários e/ou professores com função de avaliador de professores da escola.

²³² Parte da informação mobilizada na presente análise resultou das entrevistas realizadas às professoras cujo mote foi, *como se tornou a professora que hoje é, a trabalhar nesta escola?*, mas que não serão tomadas na sua extensão e detalhe, nomeadamente no que se prende com a escolha da profissão, os percursos formativos e profissionais e os modos como foram desenvolvendo a sua prática profissional.

²³³ Para a discussão sobre definição do conceito de formação e dos significados dos termos equivalentes usados em inglês e francês, veja-se Leite (2007).

²³⁴ Mesmo para aqueles cuja formação inicial corresponda a uma escolha informada e até precoce, muitas vezes justificada por uma “vocação”, a formação inicial acarreta sempre um processo de (trans)formação. Para a

recentes, evidenciou-se o potencial das relações entre supervisores e supervisionados, nas suas diversas dimensões (Sanches, 2019), assim como, a correlação direta entre o desempenho do supervisor e o do supervisionado (Mesquita e Roldão, 2019: 39). As etapas seguintes de formação constituem novos momentos de aprofundamento e atualização do conhecimento profissional, constituindo elementos marcantes dos percursos e processos de desenvolvimento profissional dos professores (Day, 2001; Marcelo, 2009), esperando-se que encerrem igualmente potencial de produção, mobilização e circulação de conhecimento profissional, entre pares, alicerçados em processos desejavelmente colaborativos e apoiados em mecanismos de supervisão, como demos conta nos capítulos anteriores.

O reconhecimento da relevância da formação nos percursos profissionais é comum à totalidade das professoras. Para estas professoras a formação inicial constitui-se como momento fundacional, por isso central, no respetivo processo do seu desenvolvimento profissional. Nos seus discursos a formação inicial emerge como etapa determinante, pelos processos de aquisição e mobilização de conhecimento profissional vividos. Por isso, é globalmente considerada como o “ponto de partida”. A diversidade de relatos sobre as situações e os elementos considerados como mais marcantes, prende-se, sobretudo, com os modelos de formação, que variam em função das instituições e vias de formação frequentadas²³⁵. É, contudo, comum a centralidade atribuída às situações de iniciação profissional supervisionadas – os estágios²³⁶. A formação inicial foi referida pelas professoras como a “bagagem” com que partiram para o que definem como a (sua) iniciação e desenvolvimento profissional, como se de uma viagem se tratasse. As expressões das professoras aproximam-se a termos que convocam a ideia de jornada/viagem pedagógica de cada professor (Nóvoa, 1995c; 2919). Na cartografia desses percursos, afirmam regressar (ainda) em algumas situações profissionais ao “ponto de partida”, em busca de referências e fundamentos, mesmo as professoras com mais anos de experiência profissional. Foi com entusiasmo e em tom saudoso que muitas recordaram esses anos das suas vidas, que, para todas, coincidiu com a etapa de transição para a vida adulta. Os seus discursos revelaram um sentimento de pertença, ainda que distanciada no tempo e no espaço, como se de uma “pele” se tratasse, um esboço definidor do que virá a ser o traçado identitário complexo e multidimensional, processualmente construído (Dubar, 1998), em contexto e na relação com os outros professores, alunos, dirigentes, encarregados de educação, etc. Em algumas entrevistas, as professoras recordaram, inclusivamente, episódios vividos, referindo-se às pistas, orientações, sugestões e até “chamadas de atenção” dos supervisores de estágio²³⁷. Nestas

discussão do entendimento e lugar da vocação nas escolhas e percursos profissionais, sugere-se Delicado, Borges e Dix (2010), em particular a introdução e a secção dedicada às vocações do “cuidar” e do “tratar”.

²³⁵ Neste conjunto de professoras encontram-se percursos formativos muito diversos. Entre professoras que realizaram a sua formação inicial em Escolas do Magistério primário e outras em Escolas Superiores de Educação, no caso das professoras do 1.º CEB. Assim como, professoras que realizaram a sua formação inicial em universidades, tendo escolhido o “ramo ensino” nas licenciaturas.

²³⁶ Veja-se, para enquadramento, no capítulo anterior, a regulamentação da habilitação para a docência, a par da diversidade de vias e respetivas instituições de formação.

²³⁷ Para aprofundamento em torno dos processos e modelos de supervisão, sugere-se o capítulo de (Mesquita e Roldão, 2019) em que são sistematizadas as várias dimensões do processo relacional entre supervisores e supervisionados, relevando-se o potencial que encerra, no que à aquisição e produção do conhecimento

descrições emerge o potencial das relações entre supervisores e supervisionados, nas suas diversas dimensões (Sanches, 2019), evidenciando-se a correlação direta entre o desempenho do supervisor e supervisionado (Mesquita e Roldão, 2019: 39).

“Então algumas [estratégias de ensino] ... Trouxe-as comigo. É uma bagagem que está comigo da minha formação inicial e de formações que fui tendo ao longo da minha carreira.”
(RL_Prof_2.ºCEB/A1)

Os primeiros anos de experiência profissional foram também referidos como muito significativos para a sua construção enquanto docentes. Nas palavras de uma das docentes, volvidos mais de 5 anos de experiência profissional no atual AE, afirma que “transpõe” conhecimentos adquiridos nesses primeiros anos para situações que enfrenta na atual situação profissional.

“Eu aprendi muito nesses dois [primeiros] anos de serviço. Portanto, há situações aqui que eu pego nessas estratégias que aprendi a desenvolver nesta situação...transponho, não é?”
(RL_Prof_2.ºCEB/A1)

Embora no sistema português o período de indução²³⁸ não seja, ainda, uma realidade, a essa fase inicial correspondem experiências marcantes²³⁹, que, segundo as professoras, são definidoras dos seus perfis profissionais. Algumas professoras identificaram vantagens que esses percursos iniciais, em que “andaram” por várias escolas, lhes trouxeram. Uma das professoras considera que o contacto com realidades escolares diferentes e vários professores foi para ela um “enriquecimento”.

“Nós vamos aprendendo. Nós na escola, em formação – pelo menos falo por mim – nós não aprendemos tudo, eu aprendo mais depois é cá fora, quando estou numa escola. (...) Isso é enriquecedor, mas o circular nos primeiros anos de uma escola para outra acho que também nos enriquece, porque vamos tendo contacto com colegas diferentes e vemos também o trabalho de certas colegas e vamos aprendendo.” (CN_Prof_1.ºCEB/A1)

profissional docente diz respeito, nesta fase inicial do desenvolvimento profissional dos (futuros) professores e em fases mais avançadas, em processos entre pares.

²³⁸ Para aprofundamento, sugere-se a leitura do texto de Flores (2021), que apresenta cronologicamente as tentativas de regulamentação do período de indução, a par das referências de vários estudos que desta questão, na realidade portuguesa, se ocuparam. Embora distinto do período de indução (Alarcão e Roldão, 2014), o probatório foi a única experiência no sistema educativo português, em 2009/10, que mais dele se aproximou pela tentativa de desenvolvimento de processos, dispositivos e mecanismos de apoio e acompanhamento dos primeiros anos de profissão dos professores, na escola pública em Portugal. Para conhecimento deste programa recomenda-se a leitura de Roldão et al. (2012 a) b) e Reis et al. (2012), que sintetizam o seu desenvolvimento e avaliação.

²³⁹ A análise sobre a importância das primeiras etapas de vida profissional dos professores foi incluída na investigação e discussão sobre os processos de socialização e desenvolvimento profissional dos professores em Portugal (Nóvoa, 2017) já nos finais do século passado, a partir dos textos que foram então publicados em português, numa trilogia coordenada por Nóvoa, em 1995.

Em contraste com este reconhecimento do valor e importância desses primeiros anos, a investigação produzida em torno dos processos de socialização dos professores (tanto em Portugal, como nos restantes países) aponta para o isolamento como elemento marcante desse período (Lima, 2003; Flores, 2021), apesar de, nos seus discursos, os professores procurarem evidenciar o desenvolvimento de práticas profissionais colaborativas (Lima, 2003; Lima e Fialho, 2015), sugerindo um clima e práticas de acolhimento e enquadramento dos professores mais novos/em início de carreira. Consideramos que a ausência de dispositivos de enquadramento dos que se iniciam profissionalmente, resultante da ausência de regulamentação do período de indução, como anteriormente referido, acresce o efeito das sucessivas mudanças de escola e de territórios, em resultado das políticas de recrutamento e progressão na carreira dos professores (das escolas públicas), como demos conta no capítulo anterior. Os “novos” professores, por não terem a permanência necessária para que sejam estabelecidos laços, não vivem um processo de socialização pautado pela proximidade profissional a outros professores e/ou a equipas que pudessem significar referência/modelo (Flores, 2016). Lima (2003) refere-se mesmo ao processo de integração nas organizações escolares como um processo que se caracteriza pelo isolacionismo dos professores mais novos, que experimentam um fraco acolhimento quando chegam ao grupo profissional, vivendo experiências pautadas pelo sofrimento causado pelo “choque com a realidade” profissional (Lopes, 2001, 2005; Alves, 2001). Flores (2005, 2006a, 2006b) apresenta uma expressão ilustrativa desta chegada, referindo-se aos professores que “aterram” na escola e nas salas de aula, a imagem de uma “queda”, por ser um processo tão pouco apoiado, e, por isso, para mitigar os danos, a necessidade de desenvolvimento de “estratégias de sobrevivência” (Flores e Day, 2006). Tais vivências parecem então reforçar, por isso, o valor das experiências de estágio, distinguindo-se nos discursos das professoras a importância dos supervisores (tanto dos professores cooperantes das escolas, em que desenvolveram os seus estágios, como dos orientadores das instituições superiores de formação), com as referidas orientações e sugestões. Igualmente, emergem como significativas as primeiras relações profissionais positivas que foram estabelecendo nos primeiros anos de carreira e que (por isso), para algumas, perduram no tempo e nas redes de sociabilidades profissionais que ainda mantêm. Como referido por algumas das professoras, nas suas redes de sociabilidades profissionais (e também informais, de amizade), encontram-se alguns dos “colegas” da turma de formação e dos primeiros anos de carreira profissional. Ilustrativamente, no grupo das professoras do AE2, evidenciou-se uma situação profissional deste tipo, com uma relação estabelecida entre duas docentes da mesma escola de 1.º CEB. Sendo que a professora “mais nova” (SC_Prof_1.ºCEB/A2), com dois anos de carreira neste AE, apontou, em vários momentos, seja na entrevista, seja em situação de observação em presença, a importância do acompanhamento da professora “mais velha” para o seu processo de integração na organização escolar (cultura de escola), assim como para o exercício da profissão (cultura profissional). Por seu lado, a professora “mais velha” (JP_Prof_1.ºCEB/A2), com mais de 30 anos de carreira, 16 neste AE, numa das entrevistas deu como exemplo de circulação de recursos e materiais entre pares, o apoio que dava a essa professora, mais recentemente chegada à escola. Sublinhava que para além da cedência

aos recursos e materiais, o apoio prestado passava por orientações pedagógico-didáticas, relacionadas com a gestão de sala de aula, relação pedagógica e relacionamento com as famílias dos alunos.

A formação contínua foi também apontada como relevante nos processos de aquisição, mobilização e circulação de conhecimento, embora mais residualmente associada a processos de produção. Neste caso, as respostas abarcam uma maior diversidade de posicionamentos e entendimentos. Esta formação é transversalmente associada à necessidade de atualização do conhecimento profissional e é considerada como (a) resposta a necessidades e problemas identificados pelos professores nos seus quotidianos profissionais, que se prendem com a gestão de sala de aula, regulação de comportamentos dos alunos, desempenho de novas funções na organização escolar, etc. As decisões das professoras relativas à formação a desenvolver resultam da identificação de necessidades e problemas dos seus quotidianos profissionais para os quais procuram resposta, assim como, a necessidade de atualização do conhecimento relativo a alterações emanadas da tutela (por exemplo, as alterações programáticas, curriculares e organizacionais).

“Tive imensas dificuldades, aliás, nós hoje tivemos reunião com uma equipa do ensino especial e a psicóloga até sugeriu – e muito bem – que no início do ano letivo fosse feita uma formação a esse nível. Porque sentia por parte dos professores alguma dificuldade.” (SC_Prof_1.ºCEB/A2)

“Eu acho que estamos sempre em altura de aprender e o que for melhor para todos nós... Temos de ir percebendo que os anos vão mudando... As situações vão surgindo e, portanto, nós temos de acompanhar a evolução, sei lá... dos tempos!” (PE_Prof_3.ºCEB/A1)

“(...) Às vezes é necessário, não é? Por exemplo... Eu tive na formação do grupo de avaliação interna da escola, serve como autoavaliação e, portanto, tivemos que fazer formação, não é? (...) Mas isso é mais uma questão de tempo, também não tenho tempo para tanta coisa! [Risos] Er... Por isso fui à formação da avaliação interna! Pronto, foi essa.!” (AL_Prof_3.ºCEB/A2)

“(...) Também acho que é importante, por exemplo, estas que fizeram ontem e hoje, também sobre as dificuldades, não é? foi sobre a Educação Inclusiva, porque este tipo de meninos também estão nas turmas... e temos de saber fazer os papéis e entender as aquelas grelhas” (FB_Prof_3.ºCEB/A2)

Um segundo nível de decisão encontra-se na escola, enquanto organização. Neste nível, foram identificados e relatados processos de formação resultantes da definição de estratégias de escola emanadas da direção, do conselho pedagógico e, em alguns casos, menos comuns, dos departamentos e conselhos de turma/ano.

“Há uma parte, no nosso desempenho que pode estar, com as mudanças, com isto... E procuramos sempre formação nessa área, que nos sentimos mais fracos, não é? Portanto, há essa preocupação, claro, quando fazemos o plano de formação. Eu estive agora, mais ou menos, a orientar isso porque

sou a coordenadora e digo assim: “Por favor, digam aquilo em que querem melhorar!”
(JP_Prof_1.ºCEB/A2)

“(…) Muita formação! Faço muita formação! Tento manter-me atualizada ao máximo que posso!
(…) Mantenho-me atualizada sobre as ofertas. Às vezes sou solicitada pela direção, temos de ver entre os professores do departamento para determinadas ações e eu vou com agrado e... olhe, respondo o melhor possível, claro!... Claro que podia, às vezes, deixar alguma por fazer, mas tento ter forças para ir fazer, mais aquela... naquele período de interrupção letiva, tenho essa preocupação de me manter atualizada.” (MF_Prof_2.ºCEB/A1)

“(…) Mas por exemplo, o ano passado em Novembro ou em Dezembro, já não me lembro, também estive cá numa ação que era uma sessão! Que aquilo foi só umas horas... sobre dificuldades de aprendizagem, que tínhamos de ir, acho que foi organizado pelo pedagógico, mas não tenho a certeza, disseram no departamento e eu fui.” (FB_Prof_3.ºCEB/A2)

Ainda neste nível, foram indicadas formações realizadas no âmbito de programas e projetos em curso na escola, associados a entidades externas, como a Fundação Calouste Gulbenkian e a UNICEF. E ainda, as formações decididas em consequência de resultados de processos de avaliação (externa e interna) vividos pelas escolas, assim como processos de inspeção (IGE).

“Bem, tivemos a avaliação interna do Agrupamento, feita pela doutora X e sentiu-se necessidade... Para diminuir o insucesso escolar... e aí o Agrupamento propôs. Claro que depois há colegas que frequentaram a ação, há outras que não, mas pronto, foi uma necessidade do agrupamento.”
(CN_Prof_1.ºCEB/A1)

Um terceiro nível de decisão agrupa as situações em que a formação é definida pela tutela, como as formações relativas à introdução de novos programas ou a implementação de medidas políticas, como a da avaliação de desempenho docente.

“[as formações frequentadas] São gratificantes, tenho aprendido bastante nessas formações. Fiz a formação dos novos programas (...). A Ação era de 15 em 15 dias de três horas, numa outra escola em [refere-se ao concelho]. Foi durante um ano inteiro, um ano letivo inteiro! Sempre com muito trabalho escrito! (...) Depois o ano passado, no final, entreguei um portfólio digital. E... Senti-me extremamente bem!” (MF_Prof_2.ºCEB/A1)

“Independentemente da posição que a pessoa ocupe dentro do grupo... Pronto. Para exercer esta função senti necessidade de formação, fundamentalmente porque exigia uma postura diferente daquela que eu tinha até aí: avaliava os alunos. Pronto, o princípio da avaliação era igual, mas de qualquer forma o universo era outro. Com a responsabilidade do impacto que isto pode ter nas

peças. E, então, nós fizemos, manifestámos esta... esta situação junto da Direção. E nós fizemos uma Ação de Formação nesse âmbito, promovida pelo [refere-se ao centro de formação] (...) Depois fizemos uma outra – isto, quando eu digo fizemos, foram os coordenadores e os avaliadores... sendo que, por ser coordenadora tenho n situações em que os professores não são da minha disciplina.” (CC_Prof_3.ºCEB/A1)

Na figura seguinte pode ler-se, esquematicamente, os níveis de decisão sobre a formação contínua realizada pelos professores dos dois AE, reunindo as descrições das entrevistadas.

Decisão ao nível Individual/Professor	Decisão ao nível da Escola/Organização	Decisão ao nível do Sistema/Tutela
<ul style="list-style-type: none"> • Atualização de conhecimento • Dificuldades/problemas experimentados pelas professoras • Desempenho de novas funções • Resposta a novas exigências (programáticas, curriculares e organizacionais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de estratégias de escola emanadas da Direção, CP, Departamento e/ou Conselho de Turma • Inscrito em programas e/ou projetos de escola (TEIP, UNICEF, FCGulbenkian) 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação da Avaliação de Desempenho Docente • Introdução de novos programas e alterações curriculares • Em resultado de processos de avaliação externa e interna de escola/inspeção e outros

Figura 3.1 - Formação contínua: nível de decisão

Relativamente aos enfoques de formação, numa tentativa de sistematização, considerou-se que, num primeiro grupo, se reúnem as formações dirigidas por um formador que, com um grupo de professores indistintos, desenvolve um conjunto de sessões de formação, com fraca ou nula relação com o trabalho docente concreto, desenvolvido nos contextos escolares. Este tipo de ação corresponde à maioria das situações identificadas pelas professoras entrevistadas.

Num segundo grupo, encontram-se as formações dinamizadas por um formador que trabalha com um conjunto de professores da escola, sendo este grupo coincidente com equipas de docentes diversas: ciclo de ensino, conselho de turma/departamento e ainda, equipas de docentes integradas em programas específicos, como as equipas do projeto TEIP ou as do PIEF, neste último caso apenas para as professoras do AE1.

Um outro enfoque de formação que se distinguiu na análise, prende-se com práticas de formação que são apoiadas em procedimentos supervivivos da ação docente dos próprios formandos. Estas práticas de formação foram consideradas pelas professoras como as que tinham maior implicação no trabalho docente (sobretudo no trabalho que desenvolvem em sala de aula).

“Nós frequentamos uma formação em matemática e depois a formadora deu esta sugestão. E realmente nós temos trabalhado, pelo menos eu e esse meu colega do primeiro ano... Aquela ação de formação dinamizada pela ESE...

Na ESE?

Não, a formadora vinha à escola, vinha, vinha... era o programa de formação na área da matemática, pronto! Era um ano inteiro, em que havia aulas assistidas.... Ela deu-nos bastantes sugestões para trabalhar com os meninos... E uma delas foi esta... E realmente, funciona!” (CC_Prof_1.ºCEB/A1)

“E na formação era-nos proposto nós criarmos um cantinho com os materiais todos e os ficheiros que nós tínhamos de elaborar e implementar na sala de aula. Era mesmo requisito da formação, termos esta prática na sala de aula (...) De cada vez que tínhamos formação, tínhamos uma reflexão e o que é que tínhamos feito na sala (...) tínhamos de fazer o relato do que fazíamos na sala de aula. Dávamos o *feedback* de como é que estava a correr a implementação do estudo autónomo.” (CN_Prof_1.ºCEB/A1)

“Mesmo Laboratório, exatamente! Essa formação para mim foi muito rica, porque permitiu-me ver! Fazer! Ver, fazer! E como fizeram comigo eu já tive muito mais facilidade em depois fazer com os meus alunos. (...) na internet há montes de coisas. Mas uma coisa é a gente ver no papel e outra coisa é experienciar, não é? (...)” (RL_Prof_2.ºCEB/A1)

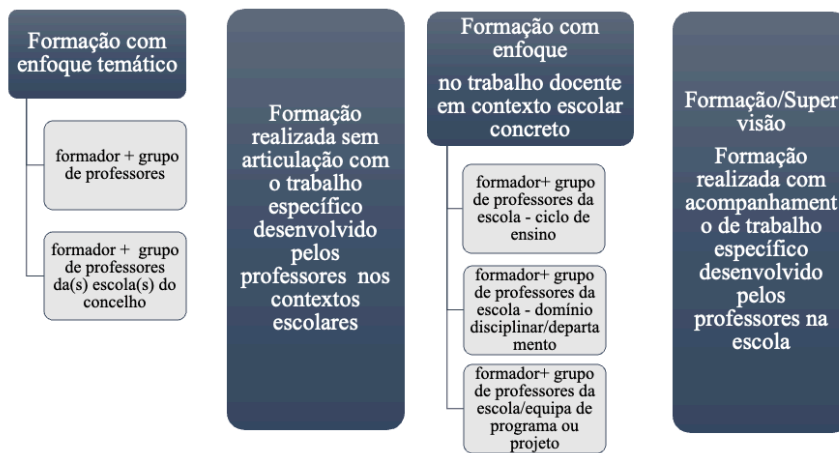


Figura 3.2 - Formação contínua: enfoque da formação

Sobre os responsáveis pela dinamização das formações, há distinções interessantes, que se cruzam, em certa medida, com os enfoques da formação realizada. Há situações em que o formador é já um colaborador da escola, no âmbito de projetos e programas em curso. Em apenas duas situações identificadas, os formadores eram professores da respetiva escola, sendo descritas como pouco ou nada eficazes e sem qualquer continuidade.

“E o AE chamou essa formadora no âmbito de quê?

Eu acho que ela é por aí consultora, lá do agrupamento, por ser uma escola TEIP e não sei quê...” (CC_Prof_1.ºCEB/A1)

“A formação no agrupamento não é fácil!

Por serem do mesmo AE?

Por serem do mesmo Agrupamento. E porque depois como é dentro do Agrupamento não são certificadas, pronto! Não é? Não é uma formação creditada e pronto! E nem sempre as pessoas aderem.” (RL_Prof_2.ºCEB/A1)

Outros perfis dizem respeito a formadores externos à escola, que são identificados pelas professoras como especialistas nos domínios da formação e por isso, convidados a desenvolver formação com os professores dos AE.

Relativamente às entidades gestoras/promotoras de formação contínua de professores, a mais referida foi o centro de formação da Associação de Escolas do concelho, a que pertencem os dois AE. A definição das áreas de formação é feita a partir da organização dos próprios AE, a partir de áreas consideradas de interesse e necessidade dos professores ou da organização escolar (AE), no âmbito dos respetivos planos de ação.

“Para exercer esta função senti necessidade de formação, fundamentalmente porque exigia uma postura diferente daquela que eu tinha até aí: avaliava os alunos. Pronto, o princípio da avaliação era igual, mas de qualquer forma o universo era outro [avaliação de projeto], com a responsabilidade do impacto que isto pode ter nas pessoas. E, então, nós fizemos, manifestámos esta situação junto da Direção. E nós fizemos uma Ação de Formação nesse âmbito, promovida pelo [referência ao centro de formação]. (...) Fizemos uma outra, não uma Ação de Formação, mais um Seminário sobre a situação concreta da observação da aula. Que registos, que... Onde é que devemos incidir a nossa observação, etc. (CC_Prof_3.ºCEB/A1)

“Eu ‘tive no grupo de avaliação interna da escola, a autoavaliação e, portanto, tivemos de fazer formação, não é? (...) Essa formação interna, quando digo “interna” é a formação que chega aqui à escola. Feita, pelo [referência ao centro de formação]” (AL_Prof_3.ºCEB/A2)

Outras instituições foram também nomeadas, mas menos referidas, como as instituições de ensino superior (de formação de professores) e as associações profissionais de professores, nestes casos mais associadas à formação em áreas disciplinares específicas. Por fim, houve referências, mas residuais a entidades promotoras/financiadoras de investigação e intervenção e/ou programas específicos, como a Fundação Calouste Gulbenkian ou a UNICEF, como se pode ler no esquema seguinte.

“E, por exemplo, tive muita formação na APM (Associação de Professores de Matemática). (...) Ligando e especificando um saber, quando penso em Matemática a minha referência é a APM, pronto.” (...) Nos últimos anos, devido a uma formação que eu fiz, por exemplo, com a Fundação Calouste Gulbenkian que fez uma parceria com a Escola Americana e eu fiz uma Ação, dois anos,

que era Métodos experimentais em Ciências. Que foram muito marcantes para mim, (...) Era uma coisa que eu procurava, mas nunca tinha visto.” (RL_Prof_2.ºCEB/A1)

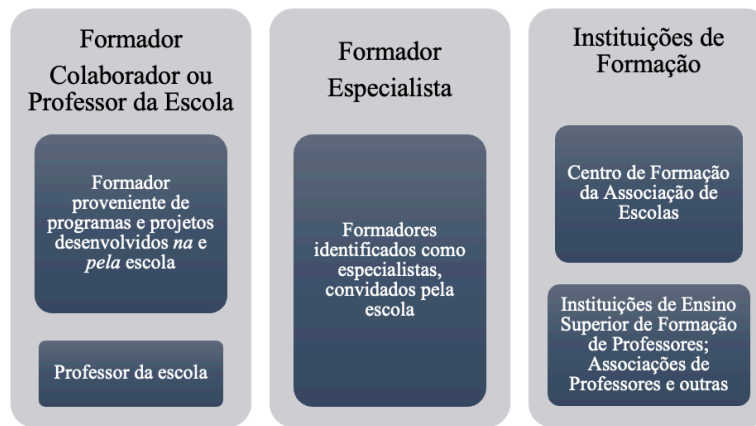


Figura 3.3 - Formação contínua: responsáveis/entidades formadoras

Relativamente às áreas de formação identificadas, distribuem-se por diferentes domínios. Um primeiro que reúne o que se pode designar por áreas transversais, sobretudo, relacionadas com procedimentos de suporte e organização de recursos, como as TIC. Neste caso, a necessidade de atualização dos professores é fortemente associada aos desafios resultantes do avanço científico e tecnológico que se colocam à prática profissional docente. Outro exemplo, prende-se como a integração de alunos com necessidades educativas especiais e alunos culturalmente diversos, não falantes de português, por exemplo.

“Para estar sempre dentro destas... Situações que são novas. (...) Procuo mais na minha área ou nas tecnologias.” (FB_Prof_3.ºCEB/A2)

“Ensinou coisas que eu já tinha ouvido, que sabia por ouvir... até mesmo nos Conselhos de Turma ou os professores de Educação Especial também falarem... Mas foi bom por ela dar algumas dicas: como é que se faz os testes, as fichas, direcionadas para que tipo de alunos, muito importante! (FB_Prof_3.ºCEB/A2)

Outras áreas relacionam-se com o trabalho docente em sala de aula, designadamente as formações que se ocupam da organização e gestão das aprendizagens e definição de estratégias de ensino para os grupos turma. Estas áreas de formação foram apontadas por professoras dos três ciclos de ensino, mas com maior preponderância para as que assumem docência e responsabilidades com grupos turma e alunos no âmbito de programas como o TEIP e PIEF, no caso do AE1. Outras dizem respeito às didáticas específicas, associando-se sobretudo ao ensino da matemática, das ciências naturais e da língua portuguesa, sendo estas mais referidas pelas professoras das respetivas áreas disciplinares, portanto, que

assumem docência sobretudo nos 2.º e 3.º CEB, nos dois AE. Por fim, mais residual, outros domínios que se prendem com a dimensão organizacional, sobretudo ações relacionadas com a organização e gestão curricular da escola, em geral.

“Atualmente o que há [formação], é para quem tenha cargos de Direção. Porque para quem não é, eu pelo menos não conheço nenhum! Acho que houve há um tempo atrás um seminário... ficou para os coordenadores de departamento. E eu como não sou, não fui abrangida por essa sessão.”

(RL_Prof_2.ºCEB/A1)

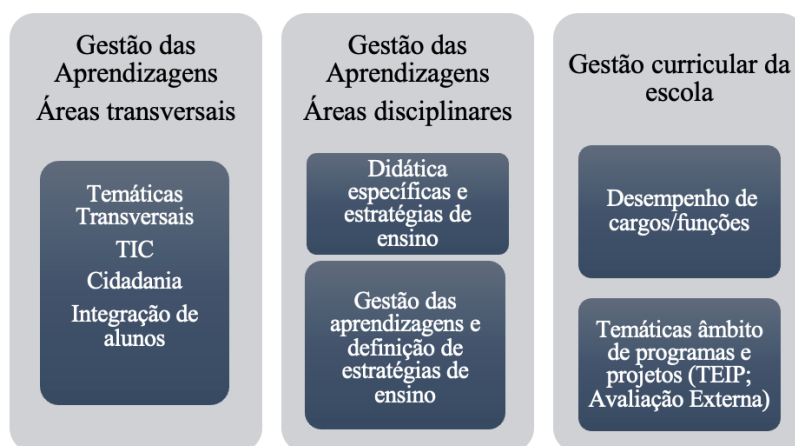


Figura 3.4 - Formação contínua: áreas escolhidas/identificadas

Os efeitos das formações frequentadas identificados pelas professoras distribuem-se em dois planos. Num primeiro plano, reúnem-se os efeitos apontados para as formações realizadas em resultado de tomada de decisão individual e/ou por determinação da tutela, maioritariamente realizadas no exterior dos AE, sobretudo no Centro de Formação da Associação de Escolas e nas Associações de Professores. Para estas, os efeitos identificados prendem-se, principalmente, com a oportunidade de alargamento e aprofundamento de saberes profissionais relacionados com a organização de materiais pedagógicos, estratégias de ensino e suportes de comunicação usados em sala de aula, assim como a aquisição de conhecimentos que resultam na almejada atualização, referida pelas professoras. Neste conjunto, mais numeroso em referências nos dois AE, reúnem-se globalmente as formações realizadas em função das necessidades de atualização, mas também de gestão das carreiras e em resposta às exigências da tutela, referidas no capítulo anterior.

“Este texto do “Não Arrisco” quem é que construiu?

Este texto, portanto, há um projeto de educação para a saúde e as colegas que foram a Ações de Formação, quer dizer, penso que estes documentos têm sido construídos com base em documentação que lhes foi fornecida.” (CN_Prof_2.ºCEB/A2)

“(…) Nas formações também nos sugerem, às vezes, obras que nós não falamos na própria formação, mas se sugerirem e se me interessar algum tema, também vou à procura.” (CN_Prof_1.ºCEB/A2)

Um segundo conjunto reúne as formações realizadas majoritariamente nas escolas, com colaboração de formadores externos e que partiram das decisões das lideranças escolares. Nestes casos, os efeitos apontados distinguem-se entre o aprofundamento de conhecimento didático e pedagógico e a alteração da organização curricular da escola. As referências são para este conjunto mais residuais, com maior prevalência no AE1, que resultaram em processos formativos de duração mais longa, envolvendo coletivamente professores das escolas do AE.

“Uma coisa que resultou dessa ação de formação que fizemos foi todos os anos organizarmos uma Feira das Ciências. (...) E houve aderência de muita gente do grupo disciplinar. O que é que eu assisti é que, como entretanto essas pessoas se foram embora, e fiquei só eu... as pessoas sentiam-se muito...“E temos de fazer?”, “Pois, tem que se fazer porque está no Plano Anual de Atividades...” E, na planificação deste ano, as colegas disseram: “A Feira de Ciências não!” (RL_Prof_2.ºCEB/A1)

“De onde é que isto vem? Fazem todos?

Este ano fazem todos. Porque este ano houve aí uma formação, dada por uma formadora do Movimento da Escola Moderna, que foi dada pelo Agrupamento e todos tiveram que se envolver nesta dinâmica.” (CC_Prof_1.ºCEB/A1)

“A formação acabou, vai dar continuidade ao trabalho?

Provavelmente vou. Vou porque, além de eles [alunos] serem mais autónomos, também são responsáveis. Porque eu verifico que vale a pena, eles já perguntam pelo tempo de estudo autónomo.” CN_Prof_1.ºCEB/A1)

Portanto, aos efeitos identificados parecem corresponder diversas modalidades de aquisição, mobilização, produção e de circulação de conhecimento profissional, entre professores. A formação desenvolvida *na* e *a partir* da escola, por decisão de um coletivo e dos dirigentes escolares é entendida pelas entrevistadas como a que traz contributos mais significativos para a reorganização das práticas profissionais e melhoria da escola, no seu conjunto. Por oposição, as professoras revelaram algum distanciamento face a modalidades de formação que assentam mais na transmissão de conhecimento, embora globalmente correspondessem ao maior número de formações frequentadas. As formações em que as estratégias formativas assentaram na mobilização de conhecimento no âmbito das situações de ensino e aprendizagem, por isso mais concretamente relacionadas com os respetivos contextos escolares, foram consideradas pelas entrevistadas como as mais adequadas, mesmo as realizadas no exterior da escola. Portanto, relativamente aos efeitos das formações, as professoras consideram globalmente que as formações mais significativas foram as sustentadas em mecanismos de supervisão das práticas

profissionais e as que se alicerçaram em programas/projetos dinamizados por um coletivo de professores da respetiva escola.

Portanto, a formação contínua parece corresponder, para estas professoras, a uma obrigação profissional. Seja pela necessidade de satisfação das exigências da tutela, emanadas das políticas educativas, com vista ao desenvolvimento do sistema de ensino; da regulamentação das carreiras e avaliação do desempenho profissional dos professores; dos programas de formação de professores. Seja, pela necessidade de satisfação das exigências organizacionais, resultantes dos projetos, planos e programas desenvolvidos nos respetivos AE, portanto, em resposta aos dirigentes escolares e responsáveis pelos projetos. Por outro lado, a formação contínua é também entendida como resposta a necessidades profissionais, identificadas pelas próprias professoras. Necessidades essas relacionadas sobretudo com a atualização de conhecimento e com problemas e dificuldades que enfrentam nos seus quotidianos escolares, em sala de aula, centradas por isso, sobretudo, nos processos de ensino e aprendizagem dos seus alunos. A análise dos discursos das professoras sobre as experiências profissionais vividas no âmbito da formação contínua, ilustra o complexo jogo de planos em que se intersectam entidades (centros de formação, as associações de professores, entidades promotoras de programas de desenvolvimento socioeducativos, instituições de formação de professores) e protagonistas diversos (formadores professores do AE e outros externos, em que se incluem os especialistas, os consultores e os investigadores provenientes de outras instituições). Apesar da variedade de entidades e formadores, modalidades e contextos em que essa formação é desenvolvida, a análise dos discursos permite apontar para a distinção dos entendidos como *detentores* do conhecimento profissional, que as professoras consideram necessário e útil ao (seu) desenvolvimento profissional, assim como das próprias organizações escolares (AE). Por isso, são os escolhidos, na tomada de decisão sobre as ações e cursos de formação contínua a frequentar. Os considerados como *detentores* desse conhecimento são maioritariamente os formadores externos à cena escolar, mesmo os que se encontram (temporariamente) na escola, como colaboradores em programas e projetos em curso. Como se deu conta, as duas (únicas) situações de formação em que os formadores eram docentes (do AE) foram, precisamente, as menos valorizadas. Esta distinção dos formadores face aos docentes formandos, parece reforçar o reconhecimento do valor dos primeiros enquanto detentores e produtores de conhecimento, por isso considerados como especialistas (nos discursos das professoras e, em alguns casos, nos documentos dos programas e projetos). Esta distinção reforça a distância identificada por Nóvoa (2017), aparentemente intransponível, como se de um fosso se tratasse, entre as “ambições teóricas” dos que promovem a formação, referindo-se em concreto às instituições de formação do ensino superior (universitário), e a “realidade concreta das escolas e dos professores” (p. 1109). Estes resultados aproximam-se dos problemas e questões sobre a formação de professores, enunciados por Flores (2017), designadamente sobre os perfis dos formadores, concretamente, *papel e formação* dos mesmos e à *formação como espaço de (re)construção do profissionalismo docente*, incluindo-se aqui a formação inicial. Em síntese, seja nas formações desenvolvidas nos AE ou no exterior, com formadores

colaboradores do contexto ou outros especialistas provenientes de centros de formação, associações de professores e instituições de formação, seja pelas impostas pela tutela e/ou dirigentes da organização escolar, parece que as experiências vividas no âmbito da formação contínua configuram uma fraca autonomia profissional dos professores destes AE e destas professoras em particular. Como demos conta, a decisão das professoras é fortemente condicionada por exigências da tutela e dirigentes escolares, numa malha complexa entre as condições e as possibilidades de desenvolvimento profissional. As experiências relatadas de formação contínua, parecem evidenciar, para parte das situações, uma distância entre os efeitos desejados (expectativa/escolhas) e os identificados. Contudo, há situações de formação contínua consideradas pelas professoras como adequadas e frutíferas, sendo as que se relacionam mais diretamente com a prática profissional, que assentam em processos de reflexividade sobre a própria prática, gerando por isso as respostas procuradas pelas professoras. Mas, mesmo essas, como vimos, contam sobretudo com a dinamização de formadores externos à escola. Parecendo que, ainda assim, os processos de produção e mobilização de conhecimento profissional²⁴⁰ considerados significativos pelas professoras desenvolvidos no âmbito da formação contínua, acontecem menos entre pares, ou seja, entre os próprios profissionais, os professores. Aliás, como vimos, as sessões de formação contínua da responsabilidade de professores (dos AE), foram as menos reconhecidas contextualmente, segundo as professoras.

3.2.2 Prática profissional e trabalho centre pares: *ser-se professor na escola*

Relativamente aos quotidianos profissionais das professoras do estudo, realizaram-se entrevistas partindo o questionamento das situações observadas²⁴¹, procurando-se identificar as razões e explicações das professoras sobre as decisões e ação docente, portanto, sobre a prática profissional que desenvolvem. Nesta secção, por se tratar de um estudo exploratório, apresenta-se apenas informação relacionada com as situações profissionais de trabalho entre pares, selecionando o que se prende com processos de produção, aquisição, mobilização e circulação do conhecimento profissional, identificados como tal, pelas próprias professoras.

As circunstâncias a que se refere este trabalho (em) conjunto com os professores da escola/AE vão desde as conversas espontâneas e de carácter informal na sala de professores, a momentos de trabalho

²⁴⁰ Nóvoa (2017), num texto em que sintetiza os desafios fundamentais que se colocam à formação de professores, logo, à profissão, dá conta dos efeitos dos diversos modelos que ao longo de mais de 50 anos têm vindo a ganhar presença, com respetivos defensores/detratores, avanços/recuos e ganhos/perdas. Na sua proposta avança a ideia da construção de um “entre-lugar”, “(...) um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. (...) Esta proposta recusa não só uma visão aplicada, translacional, da ciência universitária para o trabalho escolar, mas também uma visão técnica, praticista, fechada nas virtudes do chão da escola ou na “glorificação da prática”” (p. 1111/2)

²⁴¹ Na introdução do trabalho apresentaram-se as questões e objetivos do mesmo, assim como as decisões relativas às estratégias e procedimentos metodológicos desenvolvidos, incluindo, as intencionalidades das técnicas usadas e respetiva operacionalização na elaboração dos instrumentos, neste caso, no que se prende com as entrevistas.

em torno da construção de recursos e materiais, incluindo situações formais, como as reuniões de departamento ou de ano de escolaridade e, ainda, o uso de fóruns digitais. O espectro de variação encontrado, coincide com os resultados da análise de Lessard et al. (2009), sobre o trabalho docente coletivamente realizado. Estes autores encontraram manifestações relativas a ações que *vão da simples troca de informação à co-construção* (Lessard, Kamanzi e Larochelle, 2009: 60). Esta ideia de trabalho conjuntamente realizado tem sido considerada na investigação desenvolvida em torno das práticas profissionais em contexto (Lima e Fialho, 2015). Como referem Lessard et al. (2009), na investigação francófona são comuns os termos “collaboration au travail” e “travail collectif”. Já na anglófona “collaborative culture”, “professional community”, “learning community” ou “community of practice”, portanto, é colocada a ênfase em conceitos como comunidade e colaborativo. Tais expressões implicam que as situações identificadas analiticamente se reportem, efetivamente, a manifestações/evidências de um trabalho docente realizado coletivamente. Correspondendo essa coletividade à ideia de colegialidade, por isso, tendo no centro a ideia de construção e decisões coletivas, sobre a ação desse coletivo docente da escola. Tomamos aqui a proposta de Roldão (2009) que se refere, precisamente, ao *trabalho colaborativo* como conceito-chave para a gestão curricular, no sentido da protagonização dos processos de produção e circulação de conhecimento profissional e tomada de decisão pelos professores *das escolas, nas escolas concretas*, em que desenvolvem a ação profissional. Explicitando melhor, identificamos exemplos da operacionalização e consequente visibilização das ações que concretizam o trabalho colaborativo, tal como Roldão (2007, 2009) apresenta. Trabalho colaborativo entre docentes implica que: colaborem na planificação das aulas; realizem docência conjuntamente; constituam grupos para a análise dos resultados das estratégias implementadas, no quadro da planificação conjunta; dinamizem processos de supervisão que impliquem observação e análise crítica das mesmas; decidam colegialmente e apresentem, consequentemente, resultados da ação do coletivo (que inclui o individual, ano e ciclo de escolaridade, áreas disciplinares, etc) (Roldão, 2007). Destacamos ainda os exemplos de uma prática profissional docente que se consubstancia, de facto, em ações de trabalho colaborativo apresentados por Lima e Fialho, 2015: 32)²⁴² e que coincidem, *grosso modo*, com a proposta de Roldão

²⁴² Exemplos de *interações colaborativas relevantes nas escolas*: “Efetivamente, os professores manifestam atividade colaborativa quando mantêm regularmente conversas com colegas, dialogando e refletindo conjuntamente sobre aspetos como os objetivos da escola, o desenvolvimento de novos materiais curriculares para os alunos, a melhor forma de se lidar com a questão do comportamento dos estudantes na sala de aula, a melhor forma de conseguirem maiores níveis de aprendizagem dos alunos, as qualidades e problemas presentes nos trabalhos ou textos produzidos pelos discentes, os pressupostos que cada professor tem sobre o que é um bom ensino, a definição de metas de aprendizagem, as melhores formas de se avaliar as atividades de aprendizagem, a melhor utilização do tempo destinado às reuniões entre colegas, ou o melhor modo de se comunicar com os pais e envolvê-los nas dinâmicas educativas. Exploram e aprofundam a dimensão colegial do seu trabalho quando discutem com os colegas as consequências de diferentes estratégias pedagógicas e a utilidade de diferentes materiais de apoio ou formas de organizar e gerir os grupos na turma; analisam e refletem conjuntamente sobre o trabalho realizado pelos alunos, procurando perceber em que medida as suas expectativas foram cumpridas; partilham entre si materiais pedagógicos; discutem boas práticas e procuram perceber em que medida são exequíveis nas condições particulares em que trabalham; desenham conjuntamente os seus planos de aulas; procuram, de forma consciente, articular o seu trabalho com o de outros colegas noutras turmas ou níveis de ensino; oferecem ou solicitam ajuda aos colegas sobre aspetos relativos ao domínio das tecnologias e

(2007). Referem-se estes autores a uma ação profissional que assenta em análise, diálogo e reflexão conjuntas sobre as intencionalidades e objetivos, assim como resultados e efeitos das ações desenvolvidas; exploração e aprofundamento da colegialidade, com discussão, conceção e pesquisa conjuntas sobre os planos, as estratégias e os instrumentos da ação docente; articulação, apoio e ajuda e partilha entre docentes; e, desenvolvimento de projetos e atividades conjuntas. A ideia de colegialidade tem sido considerada nas teorizações sobre a prática profissional dos professores, com entendimentos que relacionam o trabalho colegial quotidianamente regular com desenvolvimento profissional e satisfação profissional, contribuindo para o estabelecimento de laços que previnem, por exemplo, o isolamento e o abandono da profissão (Lofgren e Wieslander, 2020). Aliás, a expressão “colegas” é comumente usado nos contextos escolares, para referência entre pares. Retomando o uso da terminologia que remete para o *trabalho coletivo* percorre uma multiplicidade de situações e significados (confundindo-se nos discursos com *trabalho conjunto*, *trabalho em equipa*, *trabalho colaborativo*), que variam em intensidade da colaboração, conforme esta seja instituída ou desejada (Lessard, Kamanzi e Larochelle, 2009: 61). Precisamente, Lessard et al. (2009), distinguem entre situações não instituídas, ou seja, que resultam de *concertações informais, voluntárias e ocasionais entre docentes* e as instituídas, ou seja, *formais, estruturadas, integradas num horário de trabalho/das atividades regulares da escola, planificadas e avaliadas por instâncias administrativas*.

A análise revelou que nas respostas às questões relacionadas com o trabalho realizado entre pares, a ideia de “partilha” emerge como central e transversal nos discursos das professoras. O termo aparece abundantemente nos discursos das entrevistadas, indo ao encontro de resultados referidos noutros trabalhos, nomeadamente por Pinheiro e Flores (2014), que concluíram que “Da análise dos discursos dos professores emergiu ainda a valorização das dinâmicas de trabalho e relacionamento profissional numa lógica de partilha de experiências e problemas experienciados no quotidiano da profissão” (p. 249). Por isso, analiticamente, procurou-se agrupar as referências por domínios de significação, associados a esse termo, por ter sido usado discursivamente, pela totalidade das entrevistadas, às questões que remetiam para as situações de trabalho docente conjuntamente/coletivamente desenvolvido e a aquisição, mobilização, circulação e produção de conhecimento profissional. Consideramos, contudo, que, o uso deste termo, identificado nas entrevistas, mas comum nas situações observadas (nestas e noutras escolas), parece aproximar-se do “teachers talk” (Biesta, Priestley e Robinson, 2017) identificado noutros trabalhos. As análises produzidas em torno do “teachers talk” partem da assunção que estes discursos possam condensar conhecimento profissional gerado pelos professores, nos contextos profissionais, portanto, não correspondendo necessariamente ao que é gerado por outros, noutras esferas e por outros protagonistas (Fenstermacher, 1994), os especialistas, por exemplo. A análise das marcas linguísticas nos discursos e vocabulário usados por profissionais tem alimentado

da sua aplicação ao ensino, ou desenvolvem projetos pedagógicos conjuntos, entre muitas outras atividades.” (Lima e Fialho, 2015: 32)

pesquisas, que sugerem o enquadramento dos usos nas condições e características contextuais (Heikkila, 2022). Como explicita Heikkila (2022: 6), a análise implica a interpretação das narrativas em que emerge, portanto, devem ser tidas em conta o “local interaction embedding narratives”. Por isso, têm sido apontados os desafios que se prendem com as possibilidades teórico-metodológicas da análise do “teachers talk”. Por poder dizer respeito a entendimentos e significados (apenas) localmente reconhecidos, portanto, com fraco alcance quando considerado o grupo profissional (Heikkila, 2022). Ou, se resultar não tanto de uma construção situada nas práticas profissionais dos professores, mas antes numa “colagem” e/ou “apropriação” dos documentos normativos e de orientação do trabalho docente, portanto, de produção externa (Biesta, Priestley e Robinson, 2017). Precisamente, Heikkila (2022: 8) adverte: “Researchers must pay close attention to the local level of interaction and simultaneously go beyond the local level to explore how narratives are shaped by ideologies, social relations and social agendas in different communities, times and spaces”. No caso do presente estudo, como veremos, a “partilha” emerge no discurso da totalidade das professoras, sem que tenham sido identificadas distinções que pudessem resultar, por exemplo, de efeitos de cultura de escola, ciclos de docência ou áreas disciplinares. Parecendo antes, tratar-se de um elemento discursivo mais transversal.

Nos discursos das professoras a referência ao trabalho em coletivo também variou entre situações não instituídas e instituídas, tal como Lessard et al. (2009) identificaram, sendo comum a todas o uso do termo “partilha”. Embora as professoras usassem este termo, como se de um saber tácito coletivamente integrado se tratasse, a análise do discurso das entrevistadas revelou entendimentos distintos. Para parte das entrevistadas, a partilha assume-se essencialmente como uma situação interacional, em que há trocas (Gholami e Husu, 2010). Analiticamente interessou-nos compreender como acontecem essas trocas e o que trocam entre si, tal como referem Jensen, Nerland e Tronsmo (2022): “(...) attending to changes in a profession’s knowledge-sharing practices are not solely about how knowledge is shared, but equally about what is shared. (p. 3). No que poderemos definir como espectro que essas trocas podem assumir, encontra-se num dos polos a partilha entendida como troca de materiais e recursos pedagógicos, como fichas, textos, entre outros. Em grande medida, essas trocas correspondem ao que Gholami e Husu (2010) encontraram nas suas pesquisas, i.e., os professores parecem trocar sobretudo materiais e métodos que consideram resultar numa dada situação letiva, “what works”, sem que tal resulte de uma reflexão sobre o efetivo efeito no processo de aprendizagem dos alunos. Que pode acontecer em situações formais, como as reuniões das estruturas pedagógicas intermédias, ou situações informais.

“É um trabalho que nós em reunião de ano prepararmos os programas, as fichas mensais ou uma ficha mais que queiramos partilhar. Agora, no dia a dia trabalho sozinha, mesmo...”
(CN_Prof_1.ºCEB/A1)

“Foi para todos. Para já, estava na planificação mensal e depois o grupo aqui do primeiro ano, reunimos e fizemos os protocolos em conjunto e, até, trouxemos os materiais e partilhamos em conjunto – primeiro usava eu depois passava para outra colega.... É verdade, todos temos saberes

para partilhar. E este grupo funcionou muito bem, em questão de partilha, funcionou muito, muito bem!” (CC_Prof_1.ºCEB/A1)

“Digamos que, mais ou menos, as pessoas se empenham e todos trazem opiniões e... Experiências e partilham e dizem “Olhe, eu já até trabalhei com este manual, tem aqui umas mudanças e foi bom neste aspeto ou no outro...” Portanto, há ali uma partilha que eu acho que é importante e que as pessoas estão motivadas para trabalhar.” (CN_Prof_2.ºCEB/A2)

“Os livros [novos] são... São utilizados no dia a dia, mas [os alunos] têm de ser acompanhados... (...) Então, muitas vezes, nós optávamos por procurar os nossos próprios materiais e trazer e... E partilhar com as colegas. Fazemos a partilha de materiais. (CN_Prof_1.ºCEB/A1)

Num ponto intermédio desse espectro, a partilha é associada a exemplos de troca de ideias, sugestões relacionadas com estratégias de ensino que usam e os resultados das mesmas. Como explicita uma jovem professora, recentemente chegada ao AE2 e outra professora do AE1, que se refere às reuniões regulares (semanais) das turmas PCA.

“(...) Há um pano de fundo comum. É a primeira vez que eu trabalho numa escola em que há muita partilha e não é: “Eu faço assim e tu fazes assim” Não, existe sempre um modelo, seja para o que for. Sempre, sempre, sempre! Uma organização fantástica. Muita troca de ideias! Um ótimo relacionamento – que isso também conta – entre colegas, pessoas muito empenhadas...” (SC_Prof_1.ºCEB/A2)

“(...) houve várias estratégias que nós partilhamos uns com os outros, (...) E agora referindo só à turma do PCA. Como temos reuniões semanais, de equipa, há estratégias que nós partilhamos uns com os outros: “Resultou? Não resultou?” Não é? (...) houve estratégias que fui pesquisando, já sabia.... Outras que surgiram da partilha com outros colegas.” (RL_Prof_2.ºCEB/A1)

Neste ponto intermédio, mas mais avançado para o segundo polo, encontra-se a ideia e exemplos de “partilha” no sentido de uma gestão curricular discutida e coletivamente negociada. São vários os exemplos: a ideia da “partilha” como tomada de decisão comum, em equipa, como no exemplo em que as professoras de História decidem sobre como ensinar um determinado conteúdo face ao desafio dos “novos” perfis de alunos.

“Esta partilha de experiências faz-nos por exemplo reduzir determinados temas [do programa de História], que (...) já não são tão úteis aos alunos. Um deles – para perceber a que é que eu me estou a referir – é a crise religiosa no século XVI do 8º ano. Era um tema que não nos levantava grandes problemas até há uns 5 ou 6 anos atrás. Partíamos dos conhecimentos dos alunos, que quase todos eles tinham uma educação religiosa. Agora já não é assim.” (CC_Prof_3.ºCEB/A1)

Outro exemplo da ideia de “partilha” agora como definição e construção de estratégias de ensino comuns e conhecimento sobre o trabalho docente realizado por outros (professores), como o exemplo da professora de 1.º CEB acerca das metodologias de ensino da leitura e da escrita, e o “confronto” entre modelos adotados pelos professores no 1.º ano de escolaridade.

“E eu não tinha pensado daquela maneira... Depois cheguei lá e vi que ela fez de maneira diferente, mas estava uma maneira correta. Daí que eu tenha perguntado, depois lembrei-me, então “Há mais maneiras?” Acho que sim, e assim resulta porque partilhamos o trabalho com os outros.”
(CC_Prof_1.ºCEB/A1)

E, por fim, a “partilha” entendida como *utopia*, revelada por uma professora que se encontra no topo da carreira e que assume a coordenação pedagógica do 1.ºCEB no AE2. Neste caso, a partilha concebida como uma construção colaborativa, nos diversos domínios e dimensões do trabalho docente. No exemplo expresso, a entrevistada define partilha como construção, secundarizando a ideia de troca:

“Então vá, vamos fazer! Vamos tentar fazer!” Porque às vezes nós gostávamos de “impor” ... A pessoa propõe, mas também se os outros acharem que “Lá vem aquela falar... [imita sussurros] Também me desmotiva... E a partilha de materiais depois acaba, muitas vezes, por ser... uma traz uma coisa, outra traz outra... E não resulta tanto daquela construção ali, daquela reflexão. É mais um ajuntamento... (...) Acho que precisamos de mais tempo, mais tempo na escola a fazer partilha de coisas visíveis para os alunos e não tanto registo, tanto registo... (...) (JP_Prof_1.ºCEB/A2)

Apesar da rigidez curricular e elevada prescrição dos tempos e espaços do trabalho docente, que não contribuem para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração (Roldão, 2007; Lima e Fialho, 2015; Jensen, Nerland e Tronsmo, 2022), as professoras entrevistadas, reconhecem no trabalho desenvolvido entre pares, mais-valias profissionais, como mostrámos. Nos seus discursos, a ideia de partilha parece condensar o entendimento de um trabalho docente efetivamente partilhado, de construção, decisão, reflexão e negociação conjuntos. Mas, como vimos nos exemplos, trata-se sobretudo de coletivos que se juntam em reuniões, promovidas pelas estruturas pedagógicas intermédias, em que se apresentam materiais e ideias, que se troca, como dizem as professoras, em alguns casos até com elevada regularidade, embora sem reflexão sobre os usos e efeitos dos materiais e métodos trocados (Gholami e Huso, 2010). Portanto, parece tratar-se de espaços e momentos de interação profissional, muito valorizada pelas docentes, mas que não corresponde, de facto, a trabalho colaborativo entre docentes, de efetiva gestão curricular (Roldão, 2009). Tomando as palavras da professora mais velha do AE2, que descreve esses momentos e trocas como “ajuntamento”, em vez de “construção” e “reflexão”. Resultados similares foram apurados por Fartes (2014), mas neste caso num estudo sobre investigadores que participam em grupos de pesquisa, tendo concluído que se trata de uma prática pouco regular,

portanto, distanciada da configuração de uma comunidade que reflete autonomamente sobre o trabalho que desenvolve. Anote-se ainda que, o facto de existir uma prática regular de trabalho de reflexão em equipa, tal não significa que resulte necessariamente em inovação, como concluíram Jong, Meirink e Admiraal (2019), que identificaram nos seus resultados de sentido inverso: “in some cases teacher collaboration might enforce traditional views about teaching and student learning” (p. 10).

Ainda no que se refere à ideia de “partilha”, conforme os sentidos dados, pauta-se por uma maior ou menor formalidade na interação. Há exemplos de uma “partilha” que se dá em situações de interação informal, sobretudo em referências a encontros entre professores da mesma escola, com quem as entrevistadas mantêm uma proximidade relacional e que resultam, aparentemente, de uma relativa espontaneidade, como se pode ler nos exemplos seguintes.

“A Professora S., da tarde, pronto, é com quem eu trabalho diretamente! Fazemos muita partilha. Portanto, de materiais e não só, nós conversamos muito. É de chegar ao ponto de chegarmos a casa e telefonar e estar uma hora e tal... E não é falar de coisas supérfluas, é coisas da escola mesmo: “Olha, e preocupa-me isto. O que é que tu achas: que eu deva fazer assim?” Há muita partilha! A Professora S. é uma professora mais experiente, já trabalha há mais anos do que eu e... E devo dizer que estou aqui há 2 anos, já aprendi muita, muita coisa. Muita, muita coisa, mesmo! (SC_Prof_1.ºCEB/A2)

“Não tínhamos, não... (expressa hesitação) Não sei, criou-se essa dinâmica desde o início do ano letivo! Criou-se a dinâmica de nos reunirmos, de planificarmos em conjunto, de partilharmos, pronto!” (CC_Prof_1.ºCEB/A1)

As situações de partilha que se pautam por relativa formalidade associam-se, essencialmente, ao trabalho docente inscrito na organização escolar, como conselho de ano, de turma, e outros. Os exemplos dados prendem-se com situações de trabalho resultantes de uma intencionalidade organizacional e pedagógica, por oposição aos exemplos anteriores.

“É desta partilha que se...(…) Também só assim é que entendo as reuniões de grupo, porque se formos só para... Para passar as informações do pedagógico não precisamos! Mandamos um email e está, não é? Portanto, também tem que ser algum fruto disto” (CC_Prof_3.ºCEB/A1)

“É uma orientação do agrupamento. Há uma coordenadora de ano que faz as reuniões de 1.º ciclo, por exemplo, os primeiros anos, os segundos, terceiros e quartos das duas escolas. Que é para haver... então uma união e uma partilha e não haver um desfazamento entre as duas escolas.” (CN_Prof_1.ºCEB/A1)

“No mesmo agrupamento, tantas pessoas a trabalhar, dantes a gente não nos conhecíamos praticamente. Agora, no agrupamento, todas as pessoas se conhecem umas às outras. É... uma

vantagem é, realmente, nós entrarmos ali e eles conhecem-nos a nós. Além da partilha depois da informação... tudo vem por acréscimo.” (CC_Prof_1.ºCEB/A1)

As referências sobre com quem partilham são, tal como o seu significado, diversificadas. As referências distribuem-se por exemplos de “partilha” entre professores da escola e outros. Mais comuns são os exemplos que se prendem com encontros que acontecem com maior regularidade, assim como com proximidade profissional, ou seja, professores com pertenças pedagógico-organizacionais similares (do mesmo conselho de turma, da mesma área disciplinar e/ou departamento e, ainda, os professores do mesmo ano de escolaridade e/ou ciclo de ensino).

“Eu sou Diretora de Turma coordeno a equipa pedagógica do PCA. Porque que eu tento nas reuniões... e cada um depois interpreta se calhar aquilo que é partilhado... (...) Mas tento que as estratégias sejam as mesmas, ou seja: Temos uma situação, temos professores que tenham um critério de atuação uniforme.” (RL_Prof_2.ºCEB/A1)

“(...) também gosto de ouvir ideias de colegas, de trocarmos e partilharmos experiências, que normalmente em departamento também as fazemos. Normalmente as atividades nós fazemos em conjunto e selecionamos um jogo para fazer, alguma atividade para fazer, há questões de aula para fazer, há... Nós, normalmente todas seguimos esse tipo de materiais e mais ou menos esse tipo de atividades, que são decididas em departamento. Depois, eu adapto, portanto, à minha turma” (FM_Prof_2.ºCEB/A2)

“Pode-se dizer que sim, os professores de 1.º ciclo são muito unidos e há uma equipa de trabalho. Ou seja, quer eu esteja neste grupo, quer esteja no outro, há sempre aquela partilha para chegar ao mesmo fim. Acho que em todos os grupos isso acontece.” (CN_Prof_1.ºCEB/A1)

Portanto, os encontros entre professores, parecem resultar, sobretudo, da configuração pedagógica e organizacional, como vimos, sendo, contudo, muito valorizados, em parte pela possibilidade de contrariar o elevado isolamento da prática profissional, do professor na sala de aula com os *seus* alunos, como se pode ler em algumas das transcrições apresentadas, indo ao encontro da análise de Gholani e Husu (2010). Não se tratará da constituição de equipas que desenvolvam efetivamente trabalho colaborativo, como lamentava uma professora, referindo-se à escala da organização escolar, escola e AE. Mas, outra professora, refletia ainda sobre a fraca circulação do conhecimento produzido no seio do grupo profissional, referindo-se ao isolamento das escolas e dos AE.

“Aqui na escola conhecemos. Mas aqui, fica por aqui... É por aqui que fica, no grupo, neste grupo de escola, que nós vamos partilhando entre nós, mas lá para fora não passa... (CC_Prof_1.ºCEB/A1)

Embora em menor número, há ainda referências a outros professores que não são da escola ou do AE. Estes, são identificados como pares que em determinado momento dos seus percursos de formação e profissionais se afirmaram como interlocutores de referência, nesses processos de “partilha”. São aqui apontados alguns dos referidos pelas entrevistadas: supervisores de estágio, grupo de pares da formação inicial, grupo de pares da formação e contínua.

“Ajudou-me imenso, quer a parte didática, quer científica, a minha orientadora de estágio foi espetacular. E depois tenho aprendido ao longo dos anos com alguns colegas, algumas coisas. É, vão partilhando as coisas comigo. E eu vou “Eh pá! Tu ensinaste-lhes assim, mas porquê?” “Olha por causa disto, daquilo ou de ...” (FB_Prof_3.ºCEB/A2)

“Além da formação, nós vamos lendo... Mesmo quando nós trabalhamos em grupo com outras colegas partilhamos experiências também, o que é... O que é muito enriquecedor” (CC_Prof_1.ºCEB/A1)

“Uns [materiais] sou eu que faço de raiz, outros são colegas meus que já eram meus colegas na faculdade, e vamos partilhando pela net, partilhando “Olha fiz isto e isto...” e trocamos, digamos, é uma troca. (FB_Prof_3.ºCEB/A2)

Exemplos de outros profissionais que são identificados como pares, com quem interagem nessas trocas de ideias, recursos e, também, nestes casos ações, residuais, mas merecendo anotação, registaram-se apenas três situações. Uma professora do 1.º CEB do AE1 que integra o MEM, referindo-se aos sábados pedagógicos e a encontros anuais em que participa regularmente, assim como um conjunto de professores que reconhece como pares relevantes para o desenvolvimento da sua prática profissional. Duas professoras de História, dos AE1 e AE2, que se referem ao trabalho que desenvolvem com outros professores da disciplina, no âmbito de iniciativas variadas da respetiva associação de professores. E por fim, pontualmente, algumas das professoras referiram-se (noutra secção da entrevista, mas que mobilizamos para a presente análise) ao trabalho que desenvolvem com os professores da Educação Especial e Psicólogos Escolares, nos dois AE (por motivos diversos), cuja interação de pauta sobretudo pela organização do trabalho em sala de aula a desenvolver com os alunos NEE, no primeiro caso, e de procura de informação sobre processos individuais de acompanhamento, no segundo. Portanto, uma interação de carácter instrumental, sobretudo relacionada com o desempenho das funções destes profissionais em contexto escolar.

Por fim, revelou-se analiticamente interessante a distinção entre dois “palcos” em que se joga a “partilha”. No plano presencial, sobretudo na escola e no plano digital, nas várias plataformas, sites e blogues, na web. Relativamente ao que partilham, as referências são novamente relativas a materiais, neste caso pesquisados na web e posteriormente partilhados em plataformas virtuais. Uma professora

que dá esse exemplo, alude à criação de fóruns para partilha de materiais como *power point*, filmes, fichas, entre outros exemplos. Como explicita:

“Se acho que são giros, que são apelativos para eles, são lúdicos. Quer sejam em ficha de trabalhos ou *power point* ou... outros, ou porque vamos ver vídeo no computador, o site... O blogue de Geografia ou outros. E é interessante para iniciar a matéria ou então para consolidar os conhecimentos deles” (FB_Prof_3.ºCEB/A2)

“Outros [materiais] é aqui na escola, com as minhas colegas de grupo, também temos esse hábito de partilhar. Outros vou tirando de manuais, perguntas daqui e dali. Outros eu já tenho encontrado na net também, coisas giras, guardo...” (FB_Prof_3.ºCEB/A2)

O uso de tecnologias marca o que, sobretudo as professoras mais novas, consideram ser “novos” modos de pesquisa e troca, que referem igualmente como “partilha”. Contudo, considerados os exemplos relatados pelas professoras, não parece haver uma mudança substantiva quanto ao que procuram e trocam. E, em alguns casos, das próprias fontes, como o exemplo em baixo, relativo ao PNL. Portanto, parece tratar-se mais de uma mudança de ferramentas e suportes, e não tanto de tipo de fontes ou natureza de informação e materiais que pesquisam, sendo, contudo, assinalável o alargamento do campo de pesquisas e trocas, assim como a facilidade e rapidez com que as referidas trocas se fazem. Como refere uma das professoras, o que seria o “arquivo” (dossier), passa a ser o “folder”, nós acrescentamos, o que entendem por “partilha” presencial é, muito aproximado ao que se designa tecnologicamente por “share”, digital²⁴³.

“As fichas, por exemplo, se trabalharmos atividades do PNL, então partilhamos. Temos as fichas, todas vamos trabalhar os mesmos livros, e então na reunião de ano fica decidido: “Olha, vou enviar...” As fichas circulam muito bem, é. E mandamos umas para as outras. Enquanto nós trabalhamos uns livros, eles trabalham outros, mas depois trocamos. E então também fazemos a troca dessas fichas.” (CN_Prof_1.ºCEB/A1)

“Não sou muito de, de chegar ali, é sempre daquele site, não. Há um site ou outro que às vezes aparece uma ficha para partilhar, ideias. Depois também partilho com as minhas colegas. Elas fazem e dão-me e eu faço e dou também. Mas normalmente tiro de livros, faço por mim, tiro da internet uma ou outra, pronto.

E vai tendo um dossier em que acumula?

Com certeza. Hoje em dia (Risos) hoje em dia já... o arquivo será o computador o “folder”.

(FM_Prof_2.ºCEB/A2)

²⁴³ Não parecendo corresponder ao conceito de “online learning community” mobilizado por Sari, Pagram e Newhouse (2012) na análise de três contextos virtuais distintos: Web Portal Discussion Forum, Skype e Facebook.

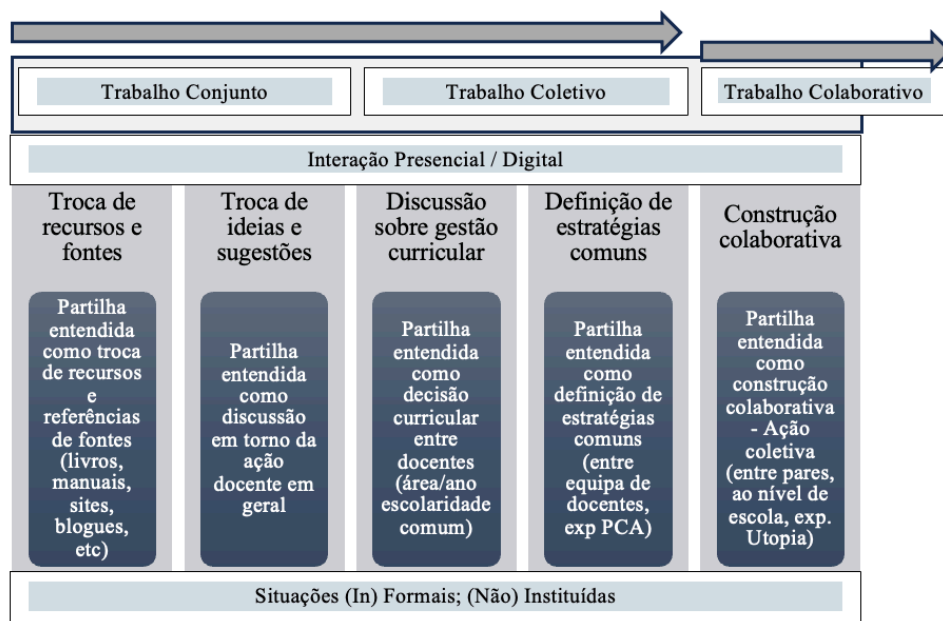


Figura 3.5 - Trabalho entre professores: apresentação esquemática

Em síntese, a análise dos discursos das professoras entrevistadas sobre o trabalho docente conjunto permitiu compreender que o que mais valorizam, a “partilha”, dá-se tanto em situações de interação formal como informalmente, não tendo sido identificadas associações, mais ou menos positivas, a qualquer uma das possibilidades. A *força* do trabalho coletivamente desenvolvido, seria menos forte, segundo Hargreaves (1994, 1998), no caso em que se procurasse instituir este tipo de relações e interações entre os profissionais, contudo, nos discursos das professoras esse efeito não parece existir, provavelmente por se tratar de um trabalho que não é efetivamente colaborativo. O uso indistinto dos termos e os diferentes sentidos atribuídos relativos ao trabalho desenvolvido entre pares, revelou que as professoras se referem genericamente à “partilha” de modo valorativo, relacionando-a com bom ambiente de trabalho, apoio e ajuda mútuas, troca de materiais, ideias e sugestões. Menos referida, emerge ainda assim nos discursos das professoras exemplos e manifestações de situações de interação em que a essa “partilha” associam discussão sobre gestão curricular (com exemplos de decisões tomadas entre docentes) e até de definição de estratégias de ensino comuns, neste caso a equipas de docentes. Porém, em nenhum dos exemplos se trata de uma ação concertada de escola, ou sequer de ciclo ou ano de escolaridade. Trata-se sobretudo de grupos e pares que se juntam em face a problemas e vontades, efetivamente partilhadas, mas cujas decisões e ações não são desenhadas, operacionalizadas e avaliadas em colegialidade. Por fim, como se pode ler na figura anterior, há referência única, mas entendida como utopia, por apenas uma professora.

A análise permitiu compreender, ainda assim, os modos como parecem circular elementos de conhecimento profissional, entre pares, assim como, a importância que essa circulação, assente

sobretudo na troca (presencial e digital), assume no âmbito da prática profissional docente. Pois, a circulação de informação constitui-se como um elemento necessário para uma “sistemática e institucionalizada troca de conhecimento” entendida como *life-blood of the professions* (Jensen, Nerland e Tronsmo, 2022). Embora com variações, consoante as áreas profissionais, (Jensen, Nerland e Tronsmo, 2022: 5) assinalam que “(...) professionals need access to information, knowledge and even small talk, without which they gradually lose their professional expertise”.

As professoras consideram estas situações de interação como garante um bom ambiente profissional, essa ideia de garantia foi também encontrada nas pesquisas de Gholami e Husu (2010). Como se pode ler em algumas das transcrições anteriormente apresentadas, tais situações de interação são valorizadas por contribuírem para a confiança e maior segurança profissionais e pela quebra do isolamento e “sensação” de abandono, distanciando-se assim de uma prática profissional coletivamente construída, parecendo mais depender das características de cada professor na sua singularidade (Gholami e Husu, 2010). Contudo, apesar da reconhecida importância do trabalho profissional colaborativo, significando isso que é negociado, refletido e realizado em equipa, para o desenvolvimento de uma prática profissional geradora de conhecimento profissional (Sá-Chaves, 1994; Alarcão, 1996; Caria, 2000, 2005; Loureiro, 2005, 2009; Forte e Flores, 2012; Pinheiro e Flores, 2014), a “partilha” a que se referem, não cumpre tais desideratos (Gholami e Husu, 2010). A “partilha” a que se referem as professoras emerge discursivamente como “gerador” de conhecimento profissional e mecanismo de “trabalho colaborativo”, pelas “trocas” que possibilita, mas à semelhança dos resultados encontrados noutros estudos, como se pode ler nas conclusões de Jong, Meirink e Admiraal (2019: 11) “Implications also point to stimulating collegial observation in teacher groups. Our findings show that the teacher groups did not, or hardly ever, engage in this type of collaborative activity”. Contudo, pode afirmar-se que a esse trabalho conjunto e, em alguns casos mais pontuais em coletivo, parece não corresponder produção de conhecimento profissional, pois os exemplos apontam, pontualmente, para situações de mobilização e circulação de alguns elementos desse conhecimento. Apesar de, para estas professoras, a “partilha” constituir-se como (um) elemento central nas situações de trabalho conjunto. Nóvoa (2003) defendeu, numa conferência, que a “partilha” tem sido ignorada, sendo, contudo, um dos elementos que considera fundamentais. Uma vez que, facilita e/ou permite a *passagem* do plano individual do professor, que se pauta pelo referido isolamento, para o plano do coletivo, das equipas, do colegial do professorado. Portanto, o contributo será esse, o de contribuir para essa transição; a par do reforço da ideia de pertença à organização escolar, criação de bom ambiente e reconhecimento dos pares. Como referia uma professora, na atual escola “pelo menos conhecem-se”, por haver reuniões regulares. Contudo, essa ideia de “partilha” parece funcionar mais como uma crença, ocultando assim a necessidade de desenvolvimento de mecanismos geradores de processos de aquisição, mobilização, produção e circulação de conhecimento profissional entre professores, no contexto escolar e noutras esferas profissionais. Jensen, Nerland e Tronsmo (2022: 16), vinte anos depois da afirmação de Nóvoa, defendem a ideia de se explorar mais aprofundadamente os processos de interação entre profissionais,

em contexto profissional: “Our analysis suggests that the epistemic dimensions of professional work need more attention regarding knowledge sharing, ways of relating to external agents and extended responsibilities for knowledge.”. Embora reconhecendo a importância do contexto, apontam para a necessidade de se alargar as esferas, indo para além das organizações escolares, portanto, considerando os professores e as suas práticas profissionais “para além” dos seus *locus* quotidianos, tal como pretendemos, na continuidade da nossa investigação.

Notas finais

A discrepância sociocultural e socioeconómica dos territórios educativos dos AE permitiu que se considerassem analiticamente configurações educativas e escolares desiguais e diferentes, como vimos no início do capítulo. Em ambos os AE, as lideranças²⁴⁴ revelaram uma gestão comprometida, forte e orientada para as metas definidas, como os resultados escolares dos alunos e modos de organização do trabalho dos docentes e outros profissionais. No âmbito dessa ação distinguiu-se o modo como organização interna é relevante para a construção das culturas de escola, com exemplos relativos à definição e organização das ofertas educativas, à definição e desenvolvimento de projetos integrados em programas ministeriais (como o TEIP) ou as parcerias com entidades externas (de áreas diversas). Assim como, a constituição e organização das turmas, a organização das áreas curriculares não disciplinares e de apoio aos alunos, a definição de procedimentos para a regulação da disciplina escolar e acompanhamento dos percursos escolares dos alunos e promoção da cidadania, a contratação de outros profissionais (como psicólogos e animadores socioculturais), entre outras. A preocupação com a construção de uma imagem de escola nos respetivos territórios, sobretudo, junto das comunidades e famílias dos alunos (seja no sentido da atratividade e acolhimento de uns, seja o evitamento e encaminhamento para outras instituições escolares de outros), junto de outras instituições escolares territorialmente próximas (públicas e privadas) foi, igualmente, visível na relação com as entidades tutelares da administração central e local e das redes sociais locais. Mas, apesar das configurações escolares distintas, com discrepâncias assinaláveis do ponto de vista dos perfis dos alunos, pelas condições socioeconómicas, socioculturais e escolares, das condições socioespaciais dos territórios educativos e das lideranças e culturas de escola dos AE, não se identificaram modos de trabalho docente e/ou entendimentos sobre o mesmo que distinguisse de forma marcante as professoras por território educativo ou AE. As perceções e as justificações das professoras sobre os seus quotidianos profissionais,

²⁴⁴ As estruturas organizacionais dos AE, definidas na legislação que os define e desenha, a par do modelo de direção e gestão das organizações escolares, colocam os diretores e as suas equipas numa posição charneira. São estes os interlocutores junto da tutela, nomeadamente das direções gerais, da inspeção, de programas como o TEIP, entre outros, assim como junto dos dirigentes e técnicos das autarquias e de outras entidades localmente situadas de áreas como a saúde, segurança, proteção à infância, assim como na proximidade com as instituições locais, como as associações de base local e as famílias dos alunos. Embora não fosse objetivo deste estudo, assinala-se que a análise em torno dos territórios educativos e lideranças dos AE, ilustra importância da ação das lideranças dos AE na promoção de culturas de escola, apoiadas em princípios e valores que apresentaram nas suas candidaturas.

as suas práticas profissionais e os modos como mobilizam, fazem circular e trocam materiais e ideias, como entendem as modalidades formativas e os seus efeitos, enfim, como ocupam os diferentes espaços e tempos escolares, não apresentou traços distintivos coincidentes com os que desenham as discrepâncias anteriormente assinaladas. Pelo contrário, as linhas que parecem ser mais marcantes são as que definem os contornos de uma cultura profissional (de grupo profissional), em detrimento da cultura de escola (cf. modelo de análise), que se aproximaria mais das condições contextuais (socioterritoriais, socioeconómicas e socioculturais dos territórios educativos em que se encontram e cujas populações atendem). Mesmo tratando-se de AE cujas lideranças, como vimos, são fortes, empenhadas e determinadas no acompanhamento e apoio do trabalho dos professores. Portanto, parece que se distinção entre os professores não coincide com a pertença à organização escolar (AE) e respetiva cultura de escola, mas antes com uma cultura profissional. Considerando a distribuição dos professores destes AE do ponto de vista da idade, sexo, níveis de qualificação e certificação não diferisse dos restantes AE do concelho ou da AML, efeito de um sistema de colocação de professores centralmente gerido definido por critérios como anos de serviço, as professoras que voluntariamente participaram no estudo manifestaram, logo no momento da sua adesão, um nível elevado de empenho e comprometimento com a vida escolar e a docência, sendo professoras com desempenho de funções de coordenação e pertença a equipas de projetos, programas, atividades e ações desenvolvidos nos respetos AE, sobretudo as docentes com vínculo contratual mais estável. Contudo, os sentidos e significados atribuídos, pelas docentes à sua ação profissional, pareceram ser mais configurados pelas suas pertenças organizacionais aos ciclos de ensino e áreas disciplinares e não tanto às escolas e AE. As pertenças reveladas (reveladoras de traços identitários) parecem alicerçar-se sobretudo nas relações e interações que estabelecem nos seus quotidianos profissionais, sobretudo entre os pares presentes no espaço escolar. A par desses relacionamentos, distinguiram-se minoritariamente outros, relativos a pertenças a grupos de professores de escolas, onde anteriormente desenvolveram o seu trabalho, incluindo outros com quem realizaram a formação inicial e ainda, mais residual, mas presente, a referência às associações de professores ou movimentos pedagógicos, como o MEM.

As situações de interação e trabalho conjunto em contexto profissional evidenciaram-se, também, como muito significativas nos processos vividos quotidianamente pelas professoras, tanto nas situações mais formais, como nas informais. A ideia de “partilha” emergiu discursivamente com elevado valor, contudo, não correspondendo efetivamente a mecanismos configuradores das práticas profissionais colaborativas de trabalho docente. Ainda no que se prende com a organização das práticas profissionais, identificaram-se distinções ténues que se prendem com os ciclos de ensino²⁴⁵, com experiência profissional e gerações de professores²⁴⁶ e ainda, nas culturas de escola (sobretudo nas modalidades de

²⁴⁵ Nos poucos exemplos de pares considerados pelas professoras que não pertencessem ao AE, regista-se para o 1.º CEB a referência a um movimento pedagógico, no caso das docentes do 3.º CEB a referência à associação de professoras da respetiva área disciplinar.

²⁴⁶ Sobretudo nos exemplos relativos à necessidade de apoio à professora mais nova em idade e mais recentemente chegada ao AE, com menos tempo de serviço, portanto, com menos experiência profissional e a ajuda da

trabalho conjunto entre docentes)²⁴⁷. Estes resultados, reforçam a importância da análise dos contextos de prática profissional, por alicerçarem-se e manifestarem-se nestas esferas os mecanismos de *transferência de saberes profissionais* (Caria, 2003, 2005). E poder-se, assim, *analisar o modo como os professores interagem profissionalmente e aprendem uns com os outros nas suas escolas* (Lima e Fialho, 2015: 29)²⁴⁸. Foi com este propósito que se avançou para a etapa seguinte da investigação, optando por uma abordagem técnico-metodológica distinta da do estudo exploratório, pela necessidade de se alargar a amostragem, em número de professores, de escolas e considerando a totalidade de ciclos de educação e ensino. A elaboração do instrumento de inquirição partiu dos resultados do estudo exploratório, procurando aprofundar a análise sobre os professores, tomando-os como sujeitos de inquirição, com enfoque nas suas práticas profissionais em diversas esferas profissionais e conceções sobre a profissão. Segue-se assim, para a etapa seguinte da *Sequential mixed methods procedures* (Creswel, 2009), com vista ao aprofundamento da análise em torno das questões de investigação, com adoção de uma abordagem extensiva-quantitativa, tecnicamente apoiada na técnica de inquirição por questionário.

professora mais velha, com mais experiência profissional e há vários anos docente no mesmo AE; e ainda, a embora pouco relevante, a sobrerepresentação de exemplos relativos ao uso ferramentas, materiais e fontes digitais dados pelas professoras mais novas em idade, considerando-se a si próprias, por isso, como mais competentes tecnologicamente. Por não se ter aprofundado, não poderemos concluir se se tratará, eventualmente mais de uma crença, que uma efetiva distintividade entre gerações de professores.

²⁴⁷ No AE1 o modelo de liderança democrática era pretendida uma organização do trabalho dos professores alicerçada na definição de um projeto e plano da organização escolar assente em trabalho colaborativo, por isso, mais instituído e apoiado em programas e projetos como TEIP e PIEF; inversamente, no AE2, a liderança desenvolvia um modelo mais hierarquizado, sendo que no projeto e plano da organização escolar eram traçadas as metas a atingir, com forte pressão sobre os resultados a alcançar por cada professor, promovendo até uma certa competição, deixando às estruturas departamentais e aos docentes individualmente a decisão sobre as modalidades de trabalho docente a realizar.

²⁴⁸ Contudo, considerando que há uma variedade de possibilidades, como referem Jong, Meirink e Admiraal (2019) que nos seus estudos confirmaram o que anteriormente já tinha sido apontado por outros autores, o contexto profissional é importante, mas não determinante.

CAPÍTULO 4 - Professores e conhecimento profissional

Na sequencialidade dos resultados anteriores, nesta etapa da investigação pretendemos aprofundar a análise em torno em torno dos processos de produção e consumo do conhecimento profissional, ou seja, a sua aquisição, mobilização, produção e circulação, considerando as várias esferas profissionais. Partindo dos resultados anteriores, damos seguimento à análise considerando agora mais centralmente as variáveis intrínsecas ao objeto de estudo. Tecnicamente pretendeu-se então tomar como sujeitos (apenas) os professores, mas considerando a totalidade de ciclos do sistema educativo, incluindo por isso os do Pré-Escolar e os Professores do Ensino Especial. O alargamento do número de inquiridos, pretendeu aprofundar a análise, procurando identificar as variações que permitam identificar e melhor compreender as distinções que atravessam o grupo profissional. Por isso, a necessidade de se recorrer a um instrumento de inquirição, neste caso a opção por questionário, por forma a garantir uma análise extensiva.

O questionário foi aplicado à totalidade de Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas de um concelho da AML, no âmbito da realização de uma carta educativa concelhia²⁴⁹. Processualmente, o instrumento foi validado por duas vias. Uma primeira, com realização de pré-teste, tendo para isso sido mobilizados docentes de outras regiões do país, pertencentes aos diferentes ciclos de educação e ensino. Após introdução das correções resultantes dessa primeira fase, o instrumento foi dado a conhecer aos dirigentes escolares que junto dos professores das respetivas escolas procederam à sua apreciação. Anote-se que, na versão inicialmente proposta do questionário, no bloco inicial relativo a caracterização socioprofissional, havia um conjunto de questões relacionadas com associativismo profissional que foram contestadas, na fase de validação do questionário, pelos professores que validaram a aplicação do instrumento. Esse bloco de questionamento foi retirado, ficando assim por conhecer o número de professores filiados e/ou dirigentes de estruturas associativas e quais, e por isso, a possibilidade de sabermos quão (des)coincidente é a pertença a associações de professores e sindicatos, por exemplo, ou se há algum padrão entre os sindicalizados em sindicatos independentes e outros, entre outras questões. O instrumento desta forma validado foi disponibilizado digitalmente à totalidade dos docentes, por via das respetivas direções escolares, no ano letivo de 2019/2020, durante onze semanas, ao longo das quais foram sendo feitos reforços regulares para motivar as respostas dos professores.

Uma nota final sobre a aplicação do questionário diz respeito ao arco temporal em que os professores responderam, que coincidiu parcialmente com o período pandémico da COVID19, com o encerramento das escolas.

Para um total de 1823 docentes, obtiveram-se respostas válidas de 887, correspondendo a uma taxa de resposta na ordem dos 48,7%. Após encerramento do questionário, procedeu-se à validação da base de dados, retirando da amostra os questionários que não apresentassem preenchimento completo. Metodologicamente, decidiu-se ainda pela eliminação dos docentes de Religião e Moral, do grupo de

²⁴⁹ O instrumento disponibilizado no Anexo nº 16 integra apenas as questões que foram definidas e mobilizadas para o presente processo investigativo.

recrutamento 290, a que correspondiam apenas 4 respondentes, pela natureza curricular da disciplina que assumem, que, pelas suas características, não exige qualificação profissional para a docência. Outra decisão tomada foi a de considerar os docentes da Educação Especial como um grupo à parte, pela especificidade da função docente destes professores, e, ainda, por estes docentes assumirem responsabilidade em todos os ciclos de educação e ensino (multiciclos). Por outro lado, para o exercício destas funções, estes docentes são necessariamente detentores de qualificação profissional específica, de nível pós-graduado, cuja frequência implica qualificação profissional para a docência e 5 anos de experiência profissional. Optou-se, ainda, por reunir no mesmo grupo os docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário, numa aproximação à distribuição dos docentes nas estatísticas da educação, por forma a permitir comparabilidade com os dados nacionais. Por fim, para aferição da representatividade e robustez da amostra, analiticamente, consideraram-se os dados nacionais relativos ao ano letivo de inquirição, 2019/20, nas secções de análise relativas à caracterização socioprofissional dos docentes, tomando como universo a distribuição dos docentes a nível nacional²⁵⁰.

No que se prende com a análise desenvolvida, realizaram-se testes estatísticos diversos, o que implicou o cruzamento entre variáveis, a par da criação de novas variáveis (agregando as de partida), com vista à realização de procedimentos analíticos inicialmente exploratórios da base de dados. Posteriormente, foram realizados diversos testes estatísticos com vista à procura de resultados estatisticamente confiáveis e significativos para verificação das hipóteses explicativas e/ou identificação de configurações e tendências já esperadas e outras entretanto conhecidas, considerando os resultados da análise inicial de caracterização socioprofissional dos professores inquiridos e dos totais nacionais; mas, também, para reconhecimento de singularidades e especificidades configuradoras de segmentos profissionais internos. Por isso, realizaram-se cruzamentos com variáveis como: sexo, idade, tempo de serviço, vínculo profissional, UO/AE de pertença, ciclo de educação e ensino de docência, área disciplinar de docência, entre outros, mobilizando para a apresentação da análise apenas os que se revelaram com potencial discriminativo e explicativo.

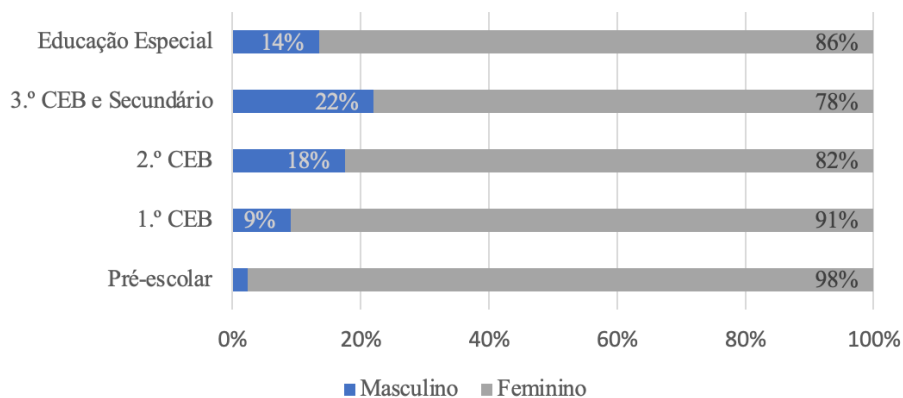
4.1 Caracterização socioprofissional dos professores

4.1.1 Sexo e idade

A distribuição dos docentes por sexo ilustra o efeito de feminização do sistema educativo português, assim como do grupo profissional, anteriormente apontado (capítulo 2), registando-se uma maioria de mulheres, com um total de 82,9% (554 docentes). A amostra dos docentes inquiridos apresenta uma distribuição entre homens e mulheres semelhante à nacional, também na distribuição do sexo por ciclos de educação e de ensino, destacando-se o Pré-escolar, com o número de mulheres a corresponder

²⁵⁰ É, contudo, de assinalar que a representatividade da amostra do questionário, face ao concelho (o universo do questionário realizado no âmbito da carta educativa) relativamente à distribuição dos docentes por ciclos de educação e ensino e vínculo contratual, ficou assegurada com valores acima dos 60%.

praticamente à totalidade (há apenas 1 homem em 42 profissionais de Educação de Infância). Tal como no restante sistema educativo, a presença masculina vai ganhando maior expressão nos níveis de ensino mais avançados, ultrapassando a barreira dos 20% apenas no 3.ºCEB e Secundário²⁵¹, sendo maioritária a sua presença no ensino superior (Alves e Mauritti, 2019).



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

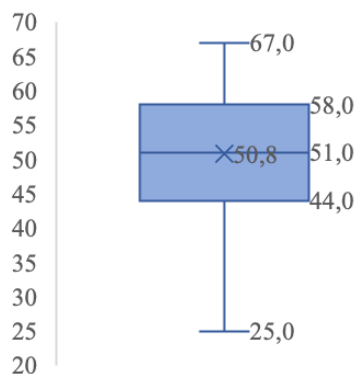
Figura 4.1 - Distribuição dos inquiridos (%), por sexo e nível de ensino

A distribuição dos inquiridos por idade retrata o envelhecimento do sistema educativo português²⁵² (cf. capítulo 2), com uma média de idades de 50,79 anos (DP= 8,3), com mais de metade dos inquiridos no intervalo dos 50 ou mais anos de idade²⁵³.

²⁵¹ Para o ano letivo 2019/2020, a taxa de feminidade era de 99,1 para o Pré-Escolar; 87,0 para o 1.º CEB; 72,1 para o 2.º CEB e 71,7 para o 3.º CEB e Ensino Secundário, segundo a DGEEC (2021) *Estatísticas da Educação*. Já no Ensino Superior, embora haja um acréscimo de mulheres nos quadros das instituições, os docentes são maioritariamente homens, sobretudo no subsetor universitário (Alves e Mauritti, 2019).

²⁵² No relatório relativo ao ano letivo 2019/20 do CNE, são apresentados os seguintes valores: 51,9% de docentes com 50 ou mais anos, 1,6% com menos de 30 anos de idade e 15,4% com mais de 60 anos (CNE, 2021). Como se pode ler nesse relatório, o problema tem expressão a nível europeu: “o envelhecimento dos docentes é uma questão premente em vários países da UE27. No caso da CITE 1 (1.º e 2.º CEB), Portugal acompanha países como a Itália e o Chipre, nos que apresentam as percentagens mais baixas de professores com menos de 30 anos (...) Quanto aos professores com 50 ou mais anos, Portugal integra o grupo de países em que a percentagem de docentes nesta faixa etária subiu entre 2010 e 2020.” (CNE, 2022).

²⁵³ A análise da evolução da percentagem de docentes, por grupo etário, apresentada no relatório do CNE (2021) aponta para um envelhecimento progressivo, em todos os níveis de ensino. Os dados da DGEEC para 2019/20 mostram a seguinte distribuição de docentes, por ciclo de ensino: com 50 ou mais anos de idade, para o Pré-escolar 54,7%, 1.º CEB 41,3%, 2.º CEB 56,7%, 3.º CEB e Ensino Secundário, 53,8%; com menos de 30 anos de idade, na mesma ordem 3,4%, 1,5%, 1,9% e 1,2% (DGEEC, 2021).



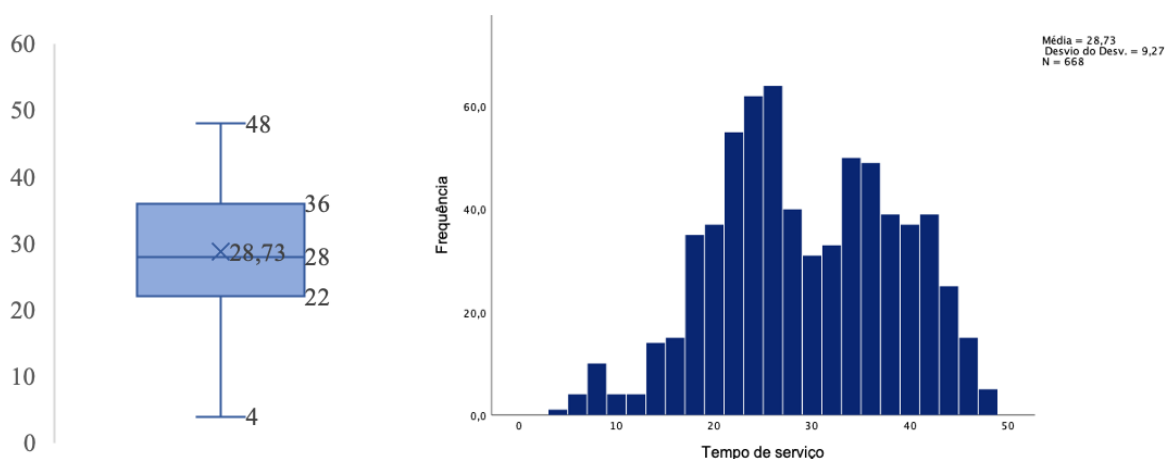
Legenda: A barra central em cada diagrama de caixa representa a mediana (valor central que representa 50% dos dados). A cruz representa a média.

Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.2 - Diagrama de extremos e quartis da idade (em anos) dos inquiridos

4.1.2 Tempo de serviço, vínculo profissional e fases da vida profissional

No que diz respeito ao tempo de exercício profissional dos inquiridos, a distribuição reforça a imagem de um corpo docente pouco rejuvenescido (cf. capítulo 2), com uma média de tempo de serviço de 28,73 anos (DP= 9,27). Tal como esperado, existe uma correlação entre a idade e o tempo de serviço ($r = 0.884$), sendo estatisticamente significativa ($p < 0.001$).

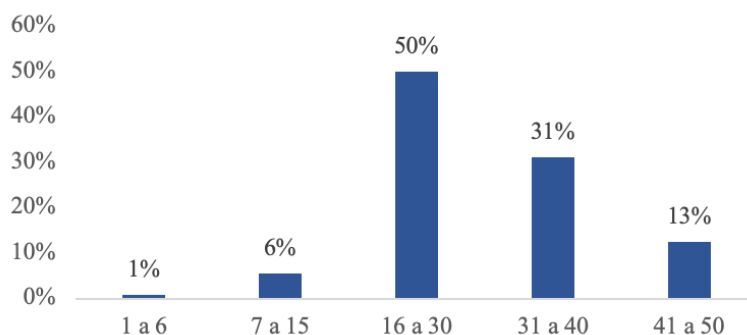


Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.3 - Diagrama de extremos e quartis e histograma do tempo de serviço

Para a análise das etapas do ciclo de vida profissional definimos 5 intervalos, como se pode observar na figura seguinte, considerando-se autores de referência no âmbito dos estudos sobre professores: Huberman (1995) pela centralidade nos estudos sobre professores, desde os anos 90; Gonçalves (2009)

pela adequação à realidade portuguesa e Richter et al. (2011) por ser mais recente e, ainda, por oferecer uma proposta de faseamento que nos parece mais adequado às intencionalidades da presente pesquisa²⁵⁴.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.4 - Distribuição dos inquiridos por escalões de anos de docência

De acordo com estes intervalos, há apenas 5 professores em início de carreira, considerando o início no intervalo entre 1 e 6 anos, à luz das propostas de ciclo de vida profissional de Huberman (1986), sendo o mesmo número para os dois primeiros intervalos (de 1 a 3 e de 4 a 6 anos) de Richter et al. (2011) e para as duas primeiras etapas de Gonçalves (2009) (de 1 a 3 e de 4 a 6 anos). O reduzido número de professores em início de vida profissional, 5 no intervalo inicial e 37 no seguinte, contrasta com os 84 na fase final, entre os 40 e os 50 anos. Correspondendo a maioria, 542 professores, às fases de meio de vida profissional, como se pode ler na figura.

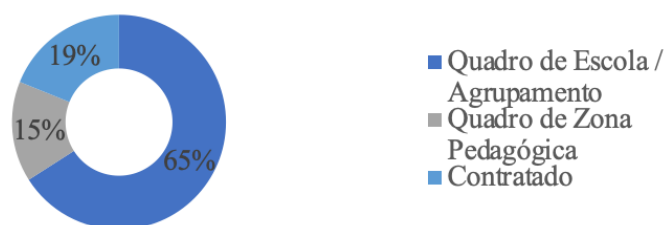
Relativamente à distribuição dos docentes por vínculo profissional, os resultados mostram que mais de metade dos professores inquiridos (65%) se encontra numa situação de estabilidade, por estarem integrados no quadro dos respetivos AE²⁵⁵²⁵⁶. As percentagens relativas às situações (mais) precárias são uma ilustração da situação vivida por muitos professores em Portugal, com um conjunto alargado a exercer a docência em escolas sem as quais têm vínculo laboral forte, o que se traduzirá, porventura, em

²⁵⁴ Sinteticamente, assinalam-se as fases de vida profissional fixadas pelos autores referidos: Huberman (1989) 1-3; 4-6; 7-25; 25-35; 35-40; Gonçalves (2009) 1-4; 5-7; 8-14; 15-22; + de 23; e ainda Richter et al. (2011) 1-6; 7-30; + de 30. Para a tomada de decisão partiu-se da análise e discussão apresentada por Pires, et al. (2016).

²⁵⁵ Para o ano letivo 2019/20, a distribuição por ciclo de ensino dos professores de Quadro/Contratados, era a seguinte: Pré-Escolar 86,5%/13,5%; 1.º CEB 86,7%/13,3%; 2.º CEB 82,7%/17,3%; 3.º CEB e Ensino Secundário 77,6%/22,4% (CNE, 2021).

²⁵⁶ Como se pode observar nos dados apresentados no relatório do CNE (2022), na sua maioria os professores encontram-se vinculados aos quadros de escola, contudo, nos dados relativos aos três anos letivos seguintes, ou seja, desde 2019/20, identifica-se um recuo gradual, correspondendo ao aumento de contratados. Parte desta tendência resulta do aumento de aposentados nos últimos anos, que, tal como se pode ler nos relatórios e pareceres do Conselho Nacional de Educação, agrava o problema da falta de professores (CNE, 2020, 2021, 2022), entre outros fatores, como a falta de atratividade da profissão, que tem resultado numa diminuição de candidatos aos cursos de formação de professores nos últimos anos, também consequência da redução de vagas desses mesmos cursos, como assinalámos anteriormente, apenas contrariada com os normativos com as orientações para o estabelecimento de vagas no Ensino Superior, publicado em 2023.

pertenças organizacionais menos fortes/mais frágeis²⁵⁷. Portanto, considerando os valores relativos à situação na fase de vida profissional, compreendemos que, para parte significativa dos docentes, mesmo que se encontrem em fases que já não são consideradas de início de ciclo de vida profissional²⁵⁸, do ponto de vista do vínculo, 34% encontra-se ainda sem garantia de estabilidade. Portanto, para grande parte dos professores não se verificam as condições de pertença às escolas que caracterizam as fases de ciclo de vida profissional seguintes, como, por exemplo, na proposta de Huberman (1995) em que à fase entre os 7 e os 18 anos de profissão é associado um *domínio de conteúdos, métodos e técnicas de ensino*, a par da *plena integração na escola*. Ou ainda, a proposta de Gonçalves (2009), que considera como fase de *estabilidade, serenidade e maturidade* o intervalo entre os 5 a 7 anos, após o início profissional que se caracteriza pelo *choque* com a “realidade” profissional, num claro desencontro entre expectativas iniciais e a situação vivida nos contextos profissionais.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.5 - Distribuição dos inquiridos por vínculo profissional

Como vimos no capítulo 2, sobre a profissionalização do grupo profissional, as condições de progressão na carreira são uma das questões que mais tem contribuído para as lutas travadas pelos professores junto da tutela, sendo também identificada nos relatórios da OCDE e Eurydice e analisada por vários autores como um dos fatores do que consideram ser explicativos do mal-estar entre os docentes, em Portugal²⁵⁹.

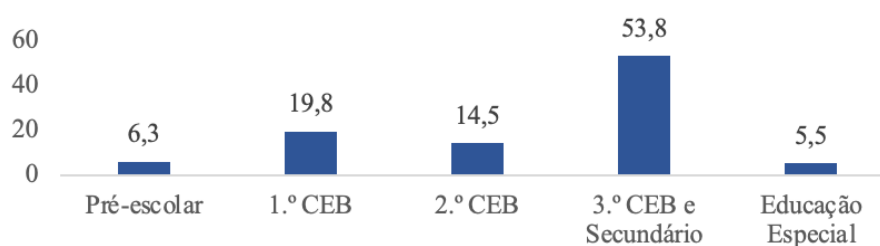
²⁵⁷ Como se pode ler no relatório do CNE: “No Continente, os docentes do ensino público necessitam de uma média de cerca de 39 anos de serviço e 62 anos de idade para ascender ao último escalão remuneratório, sendo que os que estão no 1.º escalão têm em média 47 anos de idade e quase 16 anos de serviço. De acordo com o último relatório *Education at a Glance 2022*, os professores portugueses são dos que precisam de mais anos de serviço para atingir o topo da carreira” (CNE, 2022).

²⁵⁸ Ou seja, entre a entrada e estabilização, os primeiros 6 anos, são considerados como de “sobrevivência” e de “descoberta”, na proposta de Huberman (1989); os primeiros 7 anos de “início” e “estabilidade”, na proposta de Gonçalves (2009); ou os 6 primeiros anos de início de vida profissional, na proposta de Richter et al. (2011).

²⁵⁹ No resumo referente a Portugal, no documento da OCDE, pode ler-se que “TALIS defines job satisfaction as the sense of fulfilment and gratification that teachers get from their work. Job satisfaction may have a positive association with teachers’ attitudes towards their work and with their performance. In Portugal, 92% of teachers report that, all in all, they are satisfied with their job (OECD average 90%). Moreover, 29% of teachers are satisfied with the terms of their teaching contract (apart from salary) (OECD average 66%). In Portugal 9% of teachers report being satisfied with their salaries, which is lower than the OECD average (39%).” (TALIS, 2018: 4).

4.1.3 Ciclo de Educação e Ensino e Áreas disciplinares de docência

Nas análises anteriormente apresentadas, a pertença a ciclos de educação e ensino emergiu como possível traço distintivo do grupo profissional dos professores, nomeadamente no que se prende com a configuração das associações profissionais de professores, que vimos, apresentam um forte pendor disciplinar. Igualmente, no processo de institucionalização dos sindicatos, neste caso os independentes, o ciclo de educação e ensino em que exercem docência evidenciou-se como elementos de distinção (cf. capítulo 2). Também, embora seja igual a qualificação profissional exigida para a docência, anteriormente vimos que, ainda assim, as vias/instituições de formação inicial diferem, precisamente em função dos ciclos de docência para que são formados, sendo a formação para os professores do 3.º CEB e Ensino Secundário exclusivamente oferecida pelo subsector universitário. Por isso, para a presente análise, esta será quase sempre uma variável considerada. Recordamos que, no caso dos professores do Educação Especial, serão considerados em grupo à parte, precisamente por exercerem a sua atividade profissional com os alunos, independentemente do ciclo de educação ou de ensino que se encontrem a frequentar e por não corresponderem a uma área disciplinar de docência.

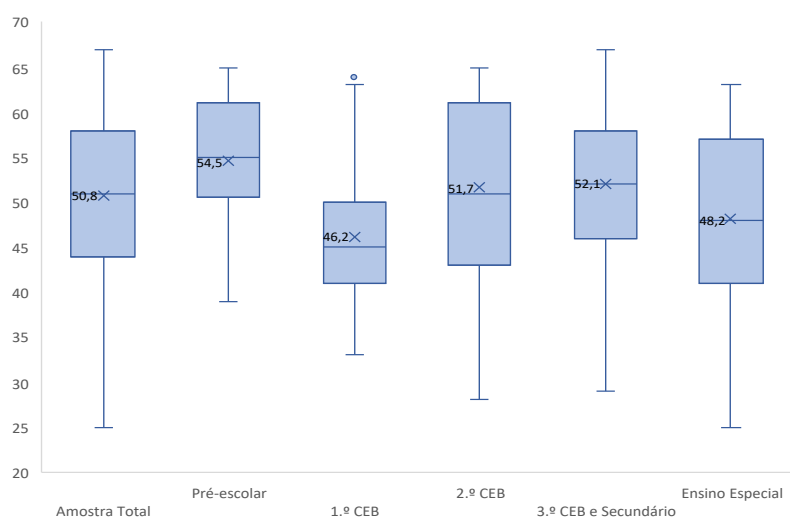


Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.6 - Distribuição dos inquiridos por ciclo de educação e de ensino (%)

Relativamente à distribuição dos professores por idade, considerando o ciclo de educação e ensino de docência, o cálculo da idade média dos docentes permite identificar a discrepância entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB, sendo estes os ciclos em que se encontram os subgrupos dos *mais velhos* para o primeiro ($M=54,5$) e o dos *mais jovens* para o segundo ($M=46,2$)²⁶⁰, como se pode ver na figura seguinte.

²⁶⁰ Em linha com as tendências observadas na análise apresentada no relatório do CNE (2022).



Legenda: A barra central em cada diagrama de caixa representa a mediana (valor central que representa 50% dos dados). Círculos representam valores extremos (*outliers*). A cruz representa a média.

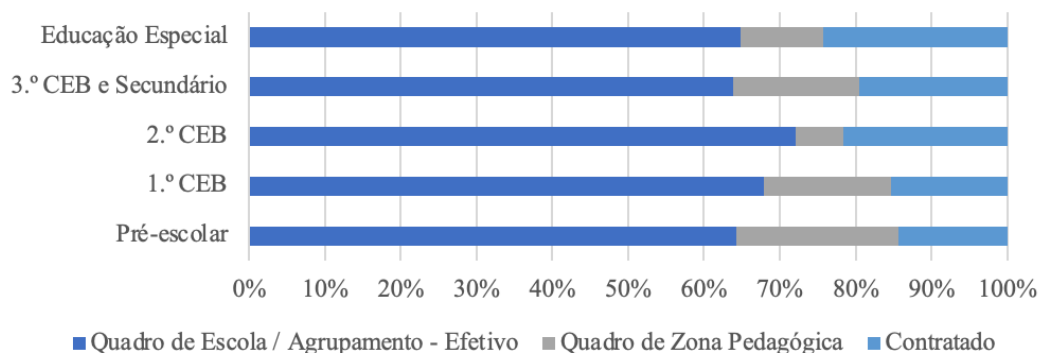
Figura 4.7. - Diagrama de extremos e quartis da idade dos inquiridos por ciclo de educação e ensino

Ainda relativamente à idade dos inquiridos, foram efetuados testes não paramétricos devido à violação do pressuposto de normalidade da distribuição. Os resultados do teste de Kruskal-Wallis revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas na idade dos inquiridos, em função do ciclo de ensino ($H_{(4)} = 63.978, p < .001$). Os testes post-hoc para comparações múltiplas revelaram diferenças significativas entre o 1.º CEB e todos os restantes ciclos, à exceção da Educação Especial. Há igualmente diferenças significativas entre o Pré-Escolar e a Educação Especial. Tais resultados encontram-se em conformidade com os valores nacionais, sendo explicados pelas etapas de evolução de cada um dos ciclos, no sistema educativo português, designadamente a singularidade do 1.º CEB, como se deu conta na análise do processo de profissionalização. Sem surpresa, considerando a distribuição dos professores por idades anteriormente apresentada, existe relação entre o ciclo de educação e ensino e o tempo de serviço ($X^2(8) = 52.635, p < .001$). No 1.º CEB e na Educação Especial há uma percentagem de docentes no intervalo dos 7 aos 30 anos de atividade docente acima do esperado. Já o 3.º CEB e Secundário e o Pré-Escolar apresentam valores ilustrativos de envelhecimento, com um número mais elevado de docentes no intervalo de mais de 30 anos face ao esperado.

Relativamente aos vínculos contratuais, como se pode ler na figura seguinte, a percentagem de professores em quadros QAE e QZP ultrapassam os 60%, para a totalidade dos ciclos de educação e ensino²⁶¹, rondando os 80% e aproximando-se globalmente dos valores nacionais, para o mesmo ano letivo (DGEEC, 2021: 71). Os valores apresentam alguma distância apenas no caso do 2.º CEB que, nos AE deste concelho, não ultrapassam os 80%. Portanto, as diferenças não são significativamente

²⁶¹ Relativamente aos docentes da Educação Especial, como considerámos na nossa amostra como grupo distinto dos outros, não temos dados de enquadramento nacional para comparabilidade.

diferentes ($X^2(8) = 10.846, p = .211$). Como vimos, para a colocação de professores em Portugal há vários concursos a nível nacional (CNE, 2019), o que resulta numa distribuição de docentes, sobretudo os dos QZP, que preferem manter-se numa condição mais precária, em vez da estabilidade em quadros de AE de regiões que são distantes das suas áreas de residência²⁶². Por isso, a distribuição dos docentes a exercer nestes e noutros AE apresenta este tipo de variações, como a idade dos docentes e ciclo de educação e ensino (variando com os horários oferecidos, se mais ou menos completos).

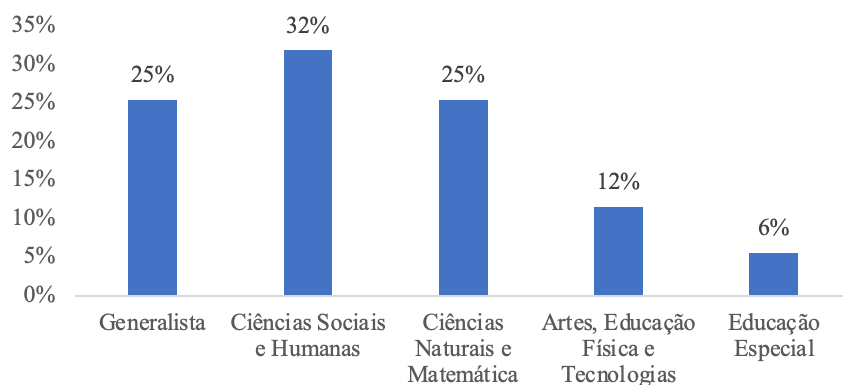


Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.8 - Distribuição dos inquiridos por ciclo de ensino e vínculo contratual (%)

Relativamente às áreas disciplinares, foram determinadas a partir do grupo de recrutamento reportado pelos docentes (ver grelha no Anexo nº 15), enquanto os docentes de Educação de Infância e do 1.º CEB foram agrupados na categoria “generalista”, tomando a terminologia usada nos relatórios do CNE, correspondente à modalidade de monodocência. Também os da Educação Especial foram mantidos como grupo distinto, por não corresponderem a uma área disciplinar de docência. Os restantes foram agrupados em áreas disciplinares que procuraram aproximar-se dos cursos de formação inicial (reunindo assim nas Ciências Sociais e Humanas a História, a Geografia e as Línguas e juntando as Ciências Naturais e a Matemática).

²⁶² Como se pode ler no relatório do CNE sobre seleção e recrutamento de docentes em Portugal: “O número de candidatos sem colocação no concurso externo de 2018 (33 997 docentes) parece indiciar uma oferta excessiva, mas, por outro lado, existem necessidades temporárias a preencher, que nem sempre são supridas, quer por razões de distância geográfica, quer pelo número de horas que compõem os horários em oferta, muitas vezes por períodos curtos de tempo” (CNE, 2019: 38).



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.9 - Distribuição dos inquiridos por área disciplinar (%)

Importa referir que se verifica a existência de uma relação entre o sexo e a área disciplinar ($X^2(4) = 40.643, p < .001$), sendo mais frequente do que o esperado a presença de docentes do sexo masculino em Artes, Educação Física e Tecnologias e menos entre docentes generalistas. Estes resultados reforçam a imagem altamente feminizada dos ciclos de iniciação, Pré-Escolar e 1.º CEB, marca que se tem mantido desde há várias décadas²⁶³. De forma expectável, foram detetadas relações entre a área disciplinar e a idade dos docentes ($H(4) = 30.739, p < 0.001$), assim como com o tempo de serviço ($H(4) = 19.595, p < 0.001$). Os testes post-hoc para comparações múltiplas revelaram diferenças significativas quanto à idade e tempo de serviço entre os docentes de Ciências Sociais e Humanas e os docentes generalistas e de Educação Especial, em linha com os resultados anteriores, que, como vimos, se prendem com fases de evolução distintas dos ciclos de educação e ensino, portanto, com os generalistas a coincidirem com os ciclos de iniciação. Contudo, não foram detetadas diferenças entre a área disciplinar e o vínculo contratual, provavelmente pelo efeito equalizador e uniformizador dos concursos que permitem a vinculação, que acontecem, como vimos, à escala nacional para todos os ciclos.

Em síntese, a caracterização dos docentes da amostra evidencia que têm uma distribuição muito aproximada da nacional, com elevada feminização dos ciclos de ensino e educação iniciais, com destaque para o Pré-Escolar a rondar os quase 100%. A amostra aproxima-se também à tendência nacional de envelhecimento do sistema educativo, com igual distribuição entre ciclos de educação e ensino. Relativamente às condições laborais, à semelhança nacional, encontra-se uma maioria de docentes afetos aos quadros dos AE do concelho, mas ainda assim, há um número considerável para os quais o tempo de serviço e o tipo de vínculo profissional revela situações de precaridade, não coincidindo por isso com os intervalos de tempo considerados nos estudos sobre ciclo de vida profissional comumente utilizados, como se deu conta.

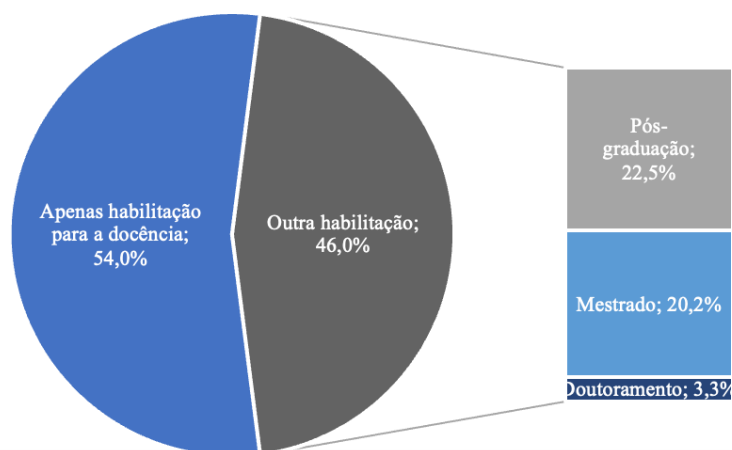
²⁶³ Por isso, Benavente (1999) referia-se às professoras do ensino primário.

4.1.4 Qualificação: formação inicial e avançada

O tratamento da pergunta relativa à qualificação dos docentes inquiridos, implicou a criação de uma nova variável que procurou sintetizar várias variáveis iniciais. A criação dessa nova variável pretendeu garantir que se distinguiu um primeiro patamar formativo correspondente à aquisição de habilitação para a docência, portanto, à designada formação inicial. Assim, reuniram-se num mesmo grupo os docentes que possuem diferentes níveis de qualificação (entre bacharelato, licenciatura ou mestrado), por (esses graus) corresponderem à certificação que os habilitou para a docência. A decisão deste agrupamento de variáveis resultou da necessidade de se poder distinguir analiticamente a formação inicial de outras mais avançadas²⁶⁴. A maioria de docentes (54%) tinha, à data de administração do questionário, como nível de qualificação mais elevado o correspondente à formação inicial²⁶⁵. Apesar de serem em menor número, há 307 professores (46%) que realizaram formação avançada, com cursos de pós-graduação, mestrado e doutoramento, para além da habilitação para a docência. Estes resultados coincidem com a caracterização do corpo docente a exercer no sistema educativo português, que, na comparação com outros países, é considerado como muito qualificado CNE (2019, 2020).

²⁶⁴ Assim, na categoria “Apenas habilitação para a docência” incluem-se situações em que o professor tem apenas bacharelato, licenciatura ou mestrado, dependendo da data em que concluiu a formação, variando em função das condições relativas ao nível de qualificação para a habilitação para a docência à época da respetiva diplomação. Já na categoria “Pós-graduação” foram incluídos os Complementos de Formação (embora em grau correspondam à licenciatura, para os docentes que os concluíram não se tratou de aquisição de habilitação para a docência, aliás, na sua maioria tratava-se de um grupo de profissionais com carreiras já longas, encontrando-se em grande parte em fase de ciclo de vida profissional final) e, ainda, as respostas de quem referiu que tinha parte curricular de curso de mestrado e de doutoramento. No caso dos docentes da Educação Especial, dada a exigência de uma formação especializada para docentes que tenham, à data de início dessa formação, 5 anos de experiência profissional (art. 4.º dec-lei 95/97), optou-se com considerar como formação avançada a formação que fosse indicada como outra pós-graduação, para além daquela que os habilita para a Educação Especial.

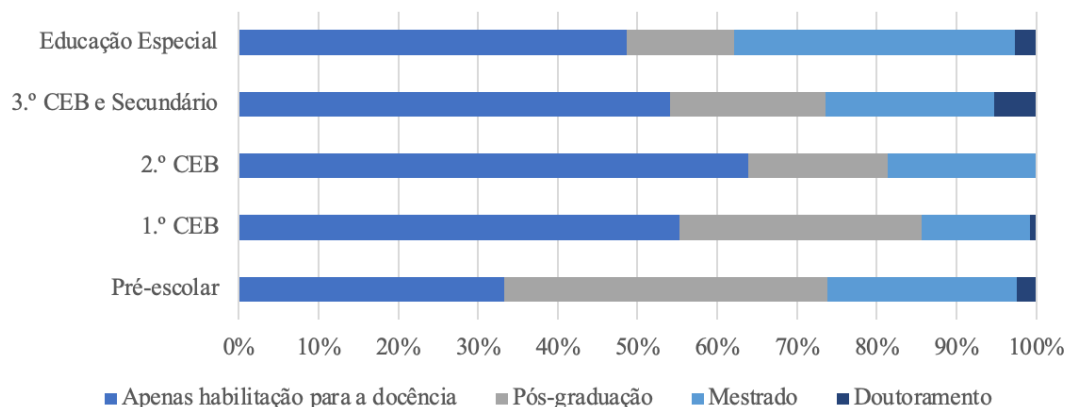
²⁶⁵ No relatório do CNE (2021), referente à análise do ano letivo 2019/20, na secção sobre a qualificação dos docentes, é sublinhado o seu elevado nível, com distinção dos professores do 3.º CEB e do Ensino Secundário, salientando que uma larga maioria detém habilitação profissional concluída em data anterior à implementação do Processo de Bolonha.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.10 - Formação inicial e avançada dos inquiridos (%)

Percentualmente, a distribuição entre professores homens e mulheres que concluíram níveis mais avançados de qualificação é muito aproximada. Portanto, mais uma vez, o sexo não parece ser determinante para a realização de formação avançada ($X^2_{(1,668)} = 0.007, p = 0.935$). Tal como se pode ler na Figura (X), observa-se uma distribuição desigual quando distinguimos entre os docentes que concluíram cursos avançados e os que mantiveram o nível de qualificação correspondente à (sua) formação inicial, por ciclos de educação e ensino em que exercem atividade profissional.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.11 - Formação inicial e avançada, por ciclo de educação e ensino (%)

Os educadores de infância e os professores da Educação Especial distinguem-se, na medida em que mais de 50% destes docentes apresentam outras qualificações para além da exigida para o exercício das funções que desempenham. Sem surpresa, a percentagem de docentes com mestrado é mais elevada entre os professores de Educação Especial, uma vez que a formação exigida para este grupo é realizada

no âmbito de cursos de mestrado, sendo provavelmente por isso que muitos optam por prosseguir, na sequência dos cursos, para além da pós-graduação exigida, concluindo o grau de mestrado.

Dos restantes docentes com os níveis mais elevados de qualificação, encontram-se os docentes do 3.º CEB e Secundário, em linha com os dados nacionais²⁶⁶. Para este grupo de docentes, a formação inicial, a habilitação para a docência, é conferida apenas pelas instituições do subsistema universitário, que correspondem, também, às que oferecem cursos de doutoramento. Ora, podemos considerar que esta proximidade institucional talvez pese na decisão de prosseguimento de estudos mais avançados, até aos conferentes do grau de doutoramento²⁶⁷. Já os professores do 1.º e 2.º CEB são os que apresentam níveis de qualificação globalmente mais baixos, ainda que com algumas diferenças, verificando-se que estatisticamente existe relação entre a qualificação dos professores (apenas habilitação para a docência *versus* outra habilitação para além da necessária para a docência) e o ciclo de ensino em que leciona ($X^2_{(4,667)} = 11580, p=0.021$), sendo mais frequente os educadores de infância terem outras habilitações, para além das necessárias para a docência, ao contrário dos docentes do 2.º CEB, para os quais é menos frequente.

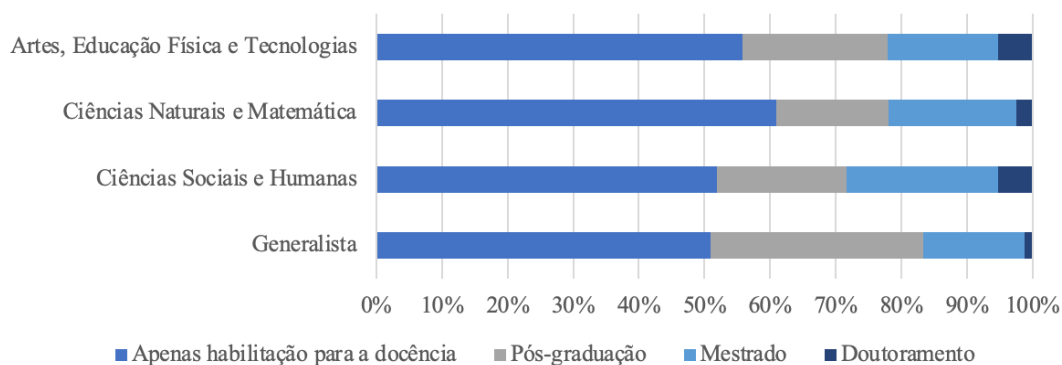
A distribuição das habilitações por área disciplinar evidencia que é entre os generalistas que se regista a percentagem mais elevada de docentes com habilitações para além das exigidas para a docência, percebendo-se que para este valor contribuem, sobretudo, os educadores de infância; no entanto, estes profissionais optam mais por formações ao nível da pós-graduação. Relativamente aos restantes, distinguem-se os das Artes, Educação Física e Tecnologias,²⁶⁸ seguidos dos das Ciências Sociais e

²⁶⁶ Segundo os dados da DGEEC (2021), para o ano letivo 2019/20, a distribuição dos docentes com licenciatura (ou equivalente) era para o Pré-Escolar 77,8%, 1.ºCEB 82,0%, 2.º CEB 80,9%, 3.ºCEB e Ensino Secundário 79,6%.

²⁶⁷ Para corroborar esta eventual explicação podemos recorrer aos resultados apurados num estudo realizado pela DGEEC (2019) relativo ao prosseguimento de estudos dos licenciados, considerando os recém-diplomados. No relatório, pode ler-se uma variação significativa entre instituições do ensino superior relativamente ao prosseguimento dos seus recém-diplomados, havendo um número assinalável de instituições com valores elevados, sendo a Universidade do Minho a que se encontra no topo da lista, com mais de 60%. Nesse mesmo relatório, pode ainda ler-se que é a área da Educação (CNAEF) a que tem o valor mais elevado de prosseguimento de estudos, em resultado da legislação relativa à habilitação para a docência. Outro argumento prende-se com a “endogamia académica”, analisada noutra relatório da DGEEC (2023), que, embora não diga diretamente respeito ao efeito a que estamos a aludir, ilustra, ainda assim, a configuração das culturas institucionais que vigoram nas instituições de ensino superior português, sustentando a nossa sugestão.

²⁶⁸ Recorde-se que, no âmbito do associativismo profissional, no caso das associações de professores, as associações relativas às áreas disciplinares aqui destacadas por terem níveis de qualificação mais elevados serem, no caso da Educação Física, a área cujo associativismo de pendor disciplinar reúne um maior número de associações, com intensa e regular ação de cobertura nacional, mas concomitantemente com presença nos vários territórios; por outro lado, a disciplina de EF, a par do Português, com o alargamento da escolaridade básica até ao 12.º ano, passaram a ser disciplinas obrigatórias nos três anos desde ciclo, logo, os respetivos docentes passaram a ter maior presença no Ensino Secundário. No caso das Artes, trata-se de uma área em que há registo de mais que uma associação, já com razoável longevidade que têm vivido (alguma) conflitualidade e tensão, em parte pela vontade de distinção por via das qualificações, precisamente, no sentido de serem “separados” os docentes das disciplinas de EVT (2.ºCEB, reunindo a área artística e a tecnológica, que tem associação à parte) e EV (3.ºCEB, artística), sendo que, para as áreas de Desenho e GD (Ensino Secundário) existe ainda outra associação. Na nossa análise, demos conta de que as associações de carácter disciplinar ocupam-se muito centralmente da promoção de formação e desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo por isso, possivelmente, para que, no caso dos docentes destas áreas, o associativismo deste modo configurado contribua/surta efeito nos níveis de qualificação dos seus associados e/ou docentes da área disciplinar (por

Humanas, por reunirem valores de qualificação mais elevados, como se pode ler na Figura (4.13). Apesar destas diferenças, não existe relação significativa entre a qualificação dos professores (apenas habilitação para a docência *versus* outra qualificação) e a área do grupo de recrutamento ($X^2(3) = 4.436$, $p = 0.218$).



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020

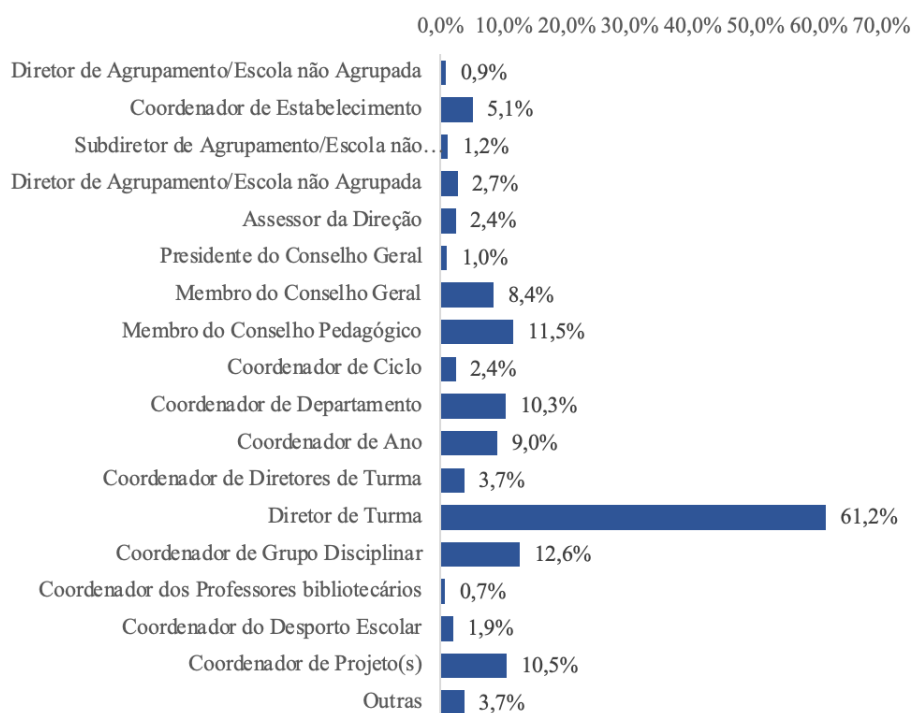
Figura 4.12 - Educadores e docentes com mestrado e doutoramento, por área disciplinar

Portanto, os professores inquiridos e os restantes professores portugueses, comparativamente com os de outros países, podem ser considerados muito qualificados, embora a distribuição dos graus seja desigual, sobretudo se ponderados por ciclo de educação e ensino, com distinção para os do 3.º CEB e Ensino Secundário, seguidos dos do Pré-Escolar.

4.1.5 Cargos e funções

A análise dos valores apurados para o exercício de cargos nos últimos 5 anos acompanha o traçado da organização dos AE e respetivas escolas. Sem surpresa, a *Direção de Turma* é o cargo que reúne o maior número de respostas, por ser de duração mais curta, tratando-se de um cargo atribuído em cada ano letivo, e por ter uma maior oferta, ou seja, tantas quantas as turmas em cada escola, para os professores do 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário. Já os cargos de maior duração e em menor número, como o de *Diretor de AE/ENA*, assim como os respetivos subdiretores, adjuntos e assessores, a par do *Presidente do Conselho Geral*, são os que apontam para valores mais reduzidos, assim como os *Coordenadores dos Professores Bibliotecários* ou do *Desporto Escolar*, como se pode ler na figura seguinte.

“contaminação” dos primeiros, no âmbito do trabalho de proximidade realizado nas escolas, nomeadamente, nos departamentos).



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

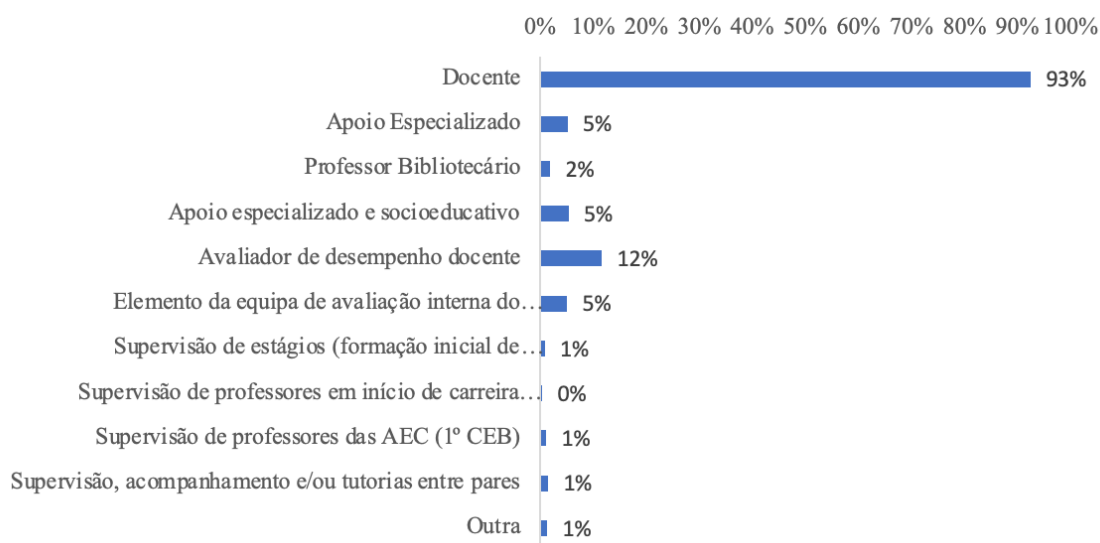
Figura 4.13 - Exercício de cargos, nos últimos 5 anos

Das respostas categorizadas como Outras é de assinalar as que dizem respeito a cargos indicados pelos docentes, não previstos no questionário como categoria disponível para escolha dos inquiridos, tais como: Diretores de Instalações (inclui laboratórios) (6); Diretor de curso profissional (5); Coordenadores de Secretariado de Exames (4); Coordenadores das EMAEI (3) e ainda membros destes secretariados (2); Coordenador de equipa de Avaliação Interna (4); Coordenador do Gabinete de Apoio ao Aluno (1); Coordenador de equipa de Integração (1) e por fim, Representante (na secção de formação) do Centro de Formação (1). Para o exercício de cargos, a distribuição dos professores por sexo não se afasta da distribuição da amostra inquirida para a generalidade dos cargos. Há apenas a salientar ligeiras diferenças face à distribuição da amostra nas seguintes situações. No caso dos *Coordenadores de Professores Bibliotecários*, verifica-se uma sobrerrepresentação de professoras, assumindo, neste caso, a totalidade dos respondentes e ainda nos *Coordenadores do Desporto Escolar*, neste caso, com maior presença de professores homens a assumir o cargo. No caso dos *Diretores de AE/ENA*, observa-se um maior número de mulheres a assumirem o cargo, embora não acompanhe a proporcionalmente o número de docentes mulheres, da totalidade.

Como esperado, a função profissional maioritariamente assumida pelos docentes é a docência²⁶⁹, como se pode ver na figura seguinte. As práticas profissionais de parte dos docentes incluem outras

²⁶⁹ Nos dados para o ano letivo 2019/20, sem oscilações relativamente aos anos anteriores ou ao subsequente, a percentagem da distribuição de docentes por funções exercidas é ilustrativa da hegemonia da função letiva,

funções, que, embora não sejam centralmente relacionadas com a ação de ensinar, prendem-se também com processos de aprendizagem e de integração escolar dos alunos. Exemplos dessas funções são o apoio especializado e o socioeducativo. Outro grupo de funções tem a ver globalmente com processos avaliativos, distribuindo-se entre a avaliação da organização escolar, do desempenho dos docentes e de supervisão, quer no âmbito da iniciação profissional (estágios de formação inicial e professores em início de carreira), quer de outros profissionais que dinamizam as *Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB*²⁷⁰. Em linha com os resultados sobre os professores em Portugal, o tempo dedicado às funções de supervisão são, comparativamente com os outros profissionais europeus, mais baixos, tratando-se de uma prática com baixa regularidade.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.14 - Exercício de funções, nos últimos 5 anos

rondando valores muito elevados, acima dos 95% (Pré-Escolar 95,9%; 1.º CEB 96%; 2.º CEB 95,3% e 3.º CEB e Ensino Secundário 97%) (DGEEC, 2021: 59).

²⁷⁰ Apesar de, no normativo que regulamenta as AEC serem identificadas diversas entidades promotoras (AE, Autarquia Locais; Associações de Pais e Encarregados de Educação; e IPSS (artigo 13.º da portaria 644-A/2015, tal como já era anteriormente no Despacho n.º 9265-B/2013), a supervisão encontra-se atribuída aos AE, com definição dos responsáveis nos respetivos Regulamentos Internos (artigo 18.º, como já era anteriormente no Despacho n.º 9265-B/2013). Aliás, essa tem sido a prática ao longo dos anos, já no relatório de avaliação relativo à fase inicial de implementação das AEC (integradas na medida Escola a Tempo Inteiro), Abrantes, Campos e Ribeiro (2009) sugeriam, no sumário executivo, ao nível do planeamento e coordenação das AEC, na alínea j) “clarificar e reforçar a relação entre professores titulares de turma e professores das AEC”, demonstrando, assim, que se generalizou a atribuição da função supervisiva destas atividades aos docentes titulares das respetivas turmas. A questão da supervisão das AEC por parte dos professores do 1.º CEB é também discutida e analisada, de modo mais aprofundado, por Pires (2012: 94, 177, 217), num dos trabalhos de referência sobre a medida Escola a Tempo Inteiro.

4.2 Conhecimento profissional: práticas, contextos e fontes

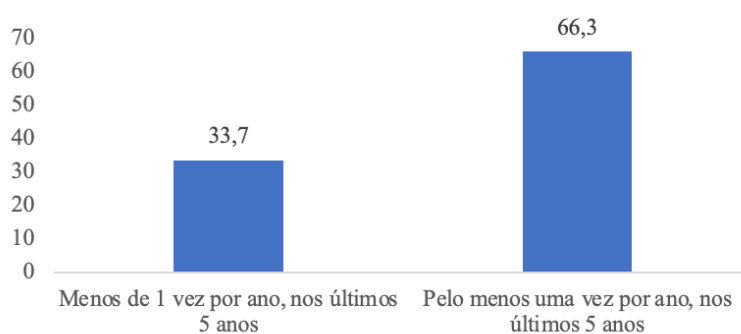
4.2.1 Formação contínua

A formação inicial confere o grau de qualificação exigido e correspondente à certificação de habilitação para a docência, podendo, assim, os docentes iniciar os seus percursos profissionais. Já a formação contínua é operacionalizada por um conjunto de dispositivos e mecanismos necessários para o desenvolvimento profissional dos professores, como vimos anteriormente (cf. capítulo 2). Espera-se que a sua frequência contribua para a aquisição, atualização e aprofundamento do conhecimento profissional, como se pode ler nos relatórios da OCDE e Eurydice, nas secções dedicadas ao Desenvolvimento Profissional, referidos anteriormente no capítulo relativo ao processo de profissionalização dos professores em Portugal.

4.2.1.1 Formandos

Regularidade e entidades da formação contínua

Inicialmente, pretendeu-se inquirir os docentes enquanto formandos, nomeadamente, procurou-se compreender em que medida a frequência de formação contínua é uma ação mais ou menos regular, no âmbito das suas práticas profissionais. Ora, os resultados apurados evidenciam que, para mais de metade dos inquiridos (66,3%), a frequência de formação contínua aconteceu pelo menos uma vez por ano, nos últimos 5 anos, como se pode ler na figura seguinte. Trata-se, portanto, de uma prática que pode ser considerada regular, para uma maioria de docentes.

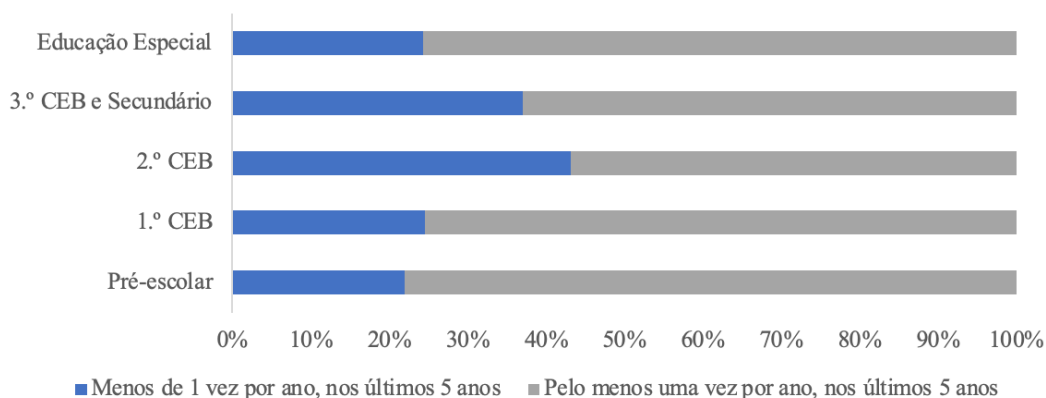


Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.15 - Frequência de formação contínua nos últimos 5 anos (%)

Com o objetivo de compreender se a frequência de formação contínua, nos últimos 5 anos, varia em função do ciclo de ensino e do vínculo contratual foram realizados diferentes testes. Os resultados apurados indicam que existem diferenças estatisticamente significativas em função do ciclo de educação e ensino ($X^2(4) = 14.322, p = .006$), revelando-se uma maior probabilidade de os professores do 1.º CEB frequentarem formação contínua e uma menor probabilidade de os professores do 2.º CEB o fazerem,

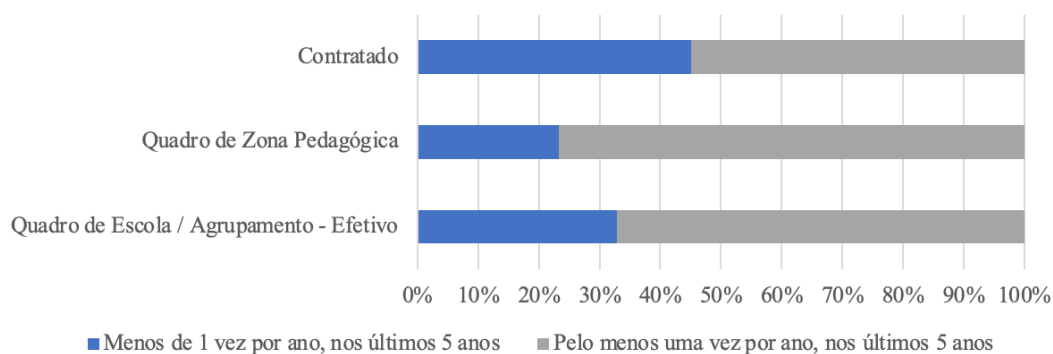
como se pode ler na figura seguinte. Parece assim poder afirmar-se que os que detêm globalmente os níveis de qualificação mais baixos são também os que menos regularmente frequentam a formação contínua, neste caso os do 2.º CEB. Já os restantes, mais qualificados, têm face à formação contínua comportamento distinto, com os do 3.º CEB e Ensino Secundário a frequentarem menos regularmente do que os do Pré-Escolar.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.16 - Frequência de formação contínua nos últimos 5 anos (%) por ciclo de ensino.

Quanto ao vínculo contratual, os resultados também indicam diferenças estatisticamente significativas ($X^2(2) = 12.097, p = .002$). A probabilidade de os contratados terem frequentado pelo menos uma formação contínua nos últimos 5 anos é menor do que o esperado, enquanto essa probabilidade é superior entre os professores do quadro de zona pedagógica (QZP). Como demos conta anteriormente, a formação contínua é uma exigência associada à progressão na carreira docente, o que poderá explicar, em parte, estes resultados, pois compensará a sua realização para estes docentes que visam a efetivação. Acresce o facto de os professores que se encontram em situação de maior estabilidade serem os que se encontram em melhor posição, quer na organização da sua agenda e carreiras profissionais, quer na conciliação entre a vida profissional e a familiar, pelo que, por isso, terão maior disponibilidade para a realização de formação contínua. Contudo, seria de esperar que os professores com maior estabilidade, os de QAE, tivessem uma frequência mais elevada, dada a sua situação profissional de pertença, que os faz estar melhor posicionados para realizar formação contínua que seja simultaneamente do interesse das organizações escolares, garantindo-se, assim, que o conhecimento “fica” na escola. Contudo, como se pode ler na figura seguinte, não são esses os que mais regularmente frequentaram a formação contínua, eventualmente por terem já posições e situações de carreira que os tornam mais “imunes” às pressões e exigências dos dirigentes e/ou por serem, globalmente, os que há mais anos exercem a profissão, os que há mais anos se encontram na organização escolar e, por isso, os que assumem cargos e funções com elevada ocupação do tempo e por menos necessitarem de adquirir mais e novos conhecimentos.

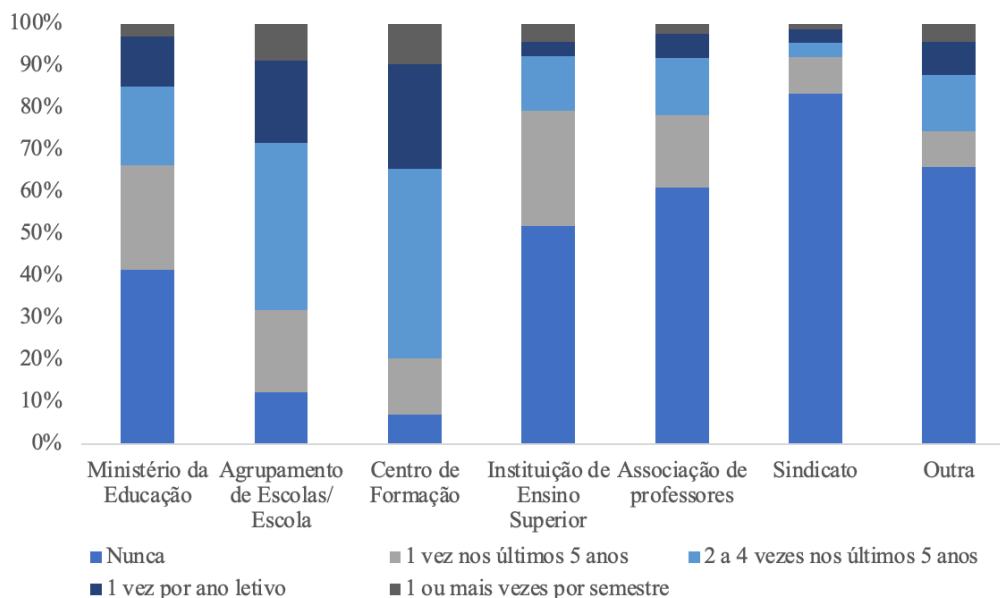


Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.17 - Frequência de formação contínua nos últimos 5 anos (%) por vínculo contratual.

Relativamente à frequência da formação contínua, considerando as entidades promotoras, a análise demonstra que é mais regularmente frequentada a formação promovida pelos *Centros de formação*, pelos *AE* e pelo *Ministério da Educação*. Já as *Instituições de Ensino Superior*, as *Associações de professores* e os *Sindicatos* são as entidades a que os professores recorrem menos regularmente para realização deste tipo de formação. Portanto, a formação indicada/sugerida pela tutela e a definida a nível organizacional, ou seja, por indicação dos dirigentes e/ou relacionada com programas/projetos da organização escolar, é a mais frequentemente realizada²⁷¹. Fica assim para segundo plano a formação promovida por um conjunto de entidades que são (mais) externas à/distanciadas da organização escolar, correspondendo essa formação, sobretudo, a escolhas dos docentes, independentemente das obrigações/orientações da tutela e direção de AE, como se pode ler na figura seguinte.

²⁷¹ Recordamos que a formação oferecida pelos Centros de formação é maioritariamente definida entre os responsáveis dos centros de formação e as lideranças dos AE, como se deu conta no capítulo relativo à profissionalização dos professores em Portugal.



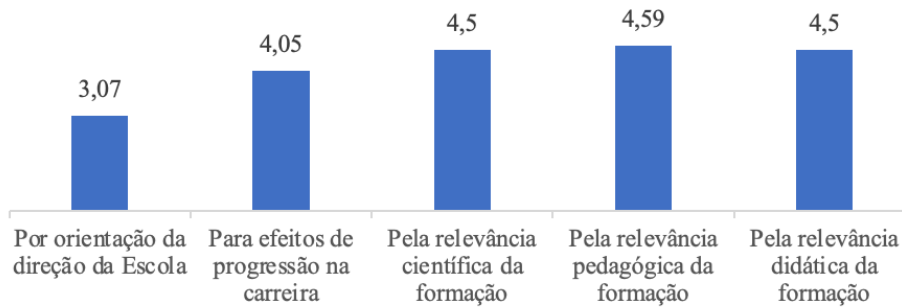
Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.18 - Frequência de ações de formação nos últimos 5 anos por instituição promotora.

Relativamente às entidades indicadas em Outras, distinguem-se analiticamente as que se prendem com instituições promotoras de formação contínua de professores que pertencem aos (respetivos) territórios educativos, como associações locais, ONG(D) e poder local. E, ainda, outras entidades que desenvolvem ação no âmbito educativo, mas de implantação e âmbito territorial distintos, como por exemplo a Rede de Bibliotecas Escolares, Museus (de vários tipos) e ainda Fundações. Distinguem-se ainda algumas sociedades científicas e associações profissionais de outros grupos profissionais, como os Psicólogos ou Economistas, por exemplo. Também são identificados programas como o Erasmus+ e entidades internacionais como a UNESCO. Por fim, é de anotar a referência a Editoras como entidades promotoras de formação contínua. A diversidade de entidades apontadas permite reconhecer uma pluralidade de possibilidades formativas identificadas pelos inquiridos, sendo que, provavelmente, parte dessa formação não será frequentada para efeitos de progressão na carreira, por não ter, em algumas circunstâncias, a acreditação necessária para o efeito.

Motivos para a realização da formação contínua

Os docentes foram ainda inquiridos sobre as razões/motivos para a formação contínua frequentada. Os resultados mostraram que a relevância da formação do ponto de vista tanto científico, didático como pedagógico é o aspeto mais valorizado pelos docentes na escolha da formação contínua realizada.



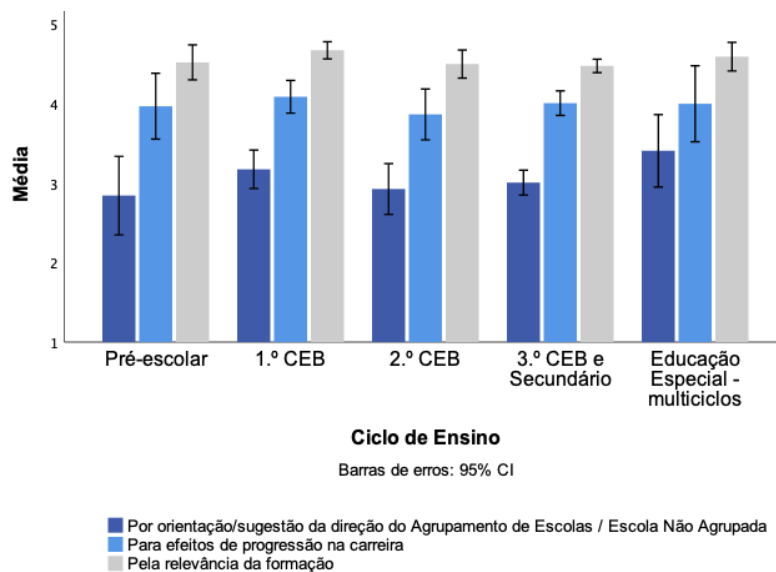
Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.19 - Objetivos com que é realizada a formação contínua.

Como se pode ler na figura anterior, as escolhas das formações contínuas realizadas prendem-se essencialmente com o desenvolvimento profissional, com razoável indistinção entre a relevância científica, pedagógica ou didática da formação, ainda que essas escolhas contemplem, por um lado, as exigências da progressão na carreira docente e sigam as orientações dos dirigentes das escolas, por outro lado; como se pode ler na figura (4.19) a orientação da direção da escola aparece como o fator ao qual é conferida menor importância (média 3,07). Portanto, revela-se uma ação que combina estrategicamente a relevância da formação realizada mais orientada para a ação docente, prendendo-se com as exigências e obrigações relacionadas com a progressão na carreira e resposta às necessidades das organizações em que desenvolvem a sua atividade profissional. Consideramos, por isso, que estes resultados coincidem com outros encontrados por Estrela et al. (2005), numa (meta) análise que tomou as pesquisas sobre a Formação Contínua, realizadas entre 1991 e 2004 (dissertações de mestrado e teses de doutoramento), na qual concluíram que o primeiro objetivo de realização de formação contínua se prende, sobretudo, com o Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Também a equipa de Flores et al. (2009), Martins (2012) e Casanova (2016) concluíram que, de uma forma geral, os professores investem na formação contínua sobretudo motivados para a prossecução do seu desenvolvimento profissional, o que poderá reforçar a explicação, anteriormente avançada, de uma menor adesão dos mais velhos e dos que há mais anos se encontram nos quadros de escola.

Relativamente à realização de formação contínua em função do ciclo de educação e ensino, não foram apuradas diferenças estatisticamente significativas nos motivos valorizados pelos inquiridos ($H(4) = 4.164, p = 0.384$ para a orientação/sugestão da direção AE/Escola não agrupada; $H(4) = 0.729, p = 0.948$ para efeitos de progressão na carreira; $H(4) = 8.434, p = .077$ para a relevância da formação²⁷²). Podendo, por isso, ser considerado um traço transversalmente comum à totalidade dos docentes, tal como identificado no estudo exploratório.

²⁷² Utilizou-se o coeficiente Alfa de Cronbach e, após validação com o resultado de $\alpha = 0,827$, foi calculada a média das 3 variáveis relativas à relevância da formação (relevância pedagógica, científica e didática). Ou seja, foi criada uma única variável nomeada relevância da formação.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.20 - Formação contínua em função do ciclo de educação e ensino.

Tipo de conhecimento procurado/valorizado

Quando questionados sobre o tipo de conhecimento profissional que os inquiridos procuram adquirir e/ou aprofundar pela frequência de formação contínua, é evidente uma procura mais acentuada de aquisição de conhecimento pedagógico, didático e científico, em continuidade com os resultados anteriores. As restantes dimensões posicionam-se num plano complementar, sendo que todas são reconhecidas como importantes, pois nenhuma teve respostas abaixo de 3, como se pode ler no gráfico seguinte. Estes resultados parecem apontar para o reconhecimento destes tipos de conhecimento profissional como centrais para a função docente, entrando em linha com os resultados relativos à formação contínua a nível nacional, realizada entre 2014 e 2019, publicados no relatório da DGAE (2020: 25), assinalando como áreas mais procuradas pelos professores as formações relacionadas com a *Prática pedagógica e didática na docência*, seguida das *Áreas da docência*.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.21 - Tipo de conhecimento profissional mais procurado através da formação contínua.

Neste caso, a comparação por ciclos de educação e ensino permitiu identificar/reconhecer algumas linhas de distinção configuradoras dos perfis de docência/docentes, como se pode ler no quadro seguinte. O conhecimento pedagógico é o mais valorizado pelos educadores de infância, seguido do científico e, por fim, o didático, mais distanciado, afastando-se do conhecimento marcadamente disciplinar. Já os professores do 1.º CEB têm praticamente como equiparados os conhecimentos didático e pedagógico ($M=4.80$ e $M= 4.78$, respetivamente), seguindo-se o conhecimento científico, mais distanciado. Portanto, para os docentes deste ciclo, embora o mais valorizado seja o didático, o pedagógico situa-se no plano dos mais valorizados, tal como para os educadores de infância. Para os professores do 2.º CEB, em primeira posição está o conhecimento pedagógico ($M= 4.70$), seguido do didático ($M=4.66$) e o científico mais distanciado ($M=4.55$). Os professores destes dois ciclos parecem apontar para perfis em que a docência mantém, à semelhança do Pré-Escolar, forte incidência no conhecimento pedagógico, mas para estes, em combinação/articulação com o didático, de natureza disciplinar, emergindo mais explicitamente uma ação que já se prende com o “ensino de...”.

As respostas dos professores do 3.º CEB e Secundário apontam para um perfil diferenciado do anterior, visto que as diferenças entre tipos de conhecimento são mais esbatidas, distinguindo-se o conhecimento científico ($M=4.60$), seguido dos outros dois tipos de conhecimento, didático e pedagógico, equiparados ($M=4.50$), e cujo valor é, aliás, a média mais baixa apurada, se considerarmos os três tipos de conhecimento por posição na escala (de 1 a 5). Por fim, com distribuição de posições de valorização que se aproximam sobretudo dos níveis de iniciação, encontram-se os professores da Educação Especial, que se distinguem apenas por valorizarem o conhecimento didático ($M=4.66$), com parca diferença do pedagógico ($M=4.64$). No caso destes professores é, a par dos do 1.º e 2.º CEB, o científico o que tem o valor mais baixo ($M=4.53$). Portanto, as respostas dos professores revelam uma elevada valorização dos três tipos de conhecimento pedagógico, didático e científico, mas com variações relevantes.

Relativamente aos outros tipos de conhecimento, o mais valorizado, por todos os docentes, é o conhecimento sobre temáticas transversais. Pode ainda observar-se que são os professores da Educação Especial os que, em média, valorizam mais globalmente os restantes tipos de conhecimento. Por outro lado, são os professores do 3.º CEB e Secundário os que menor valorização atribuem aos restantes tipos de conhecimento, com as médias mais baixas, em alguns casos abaixo de 3.

Quadro 4.1 - Valorização dos diferentes tipos de conhecimento profissional procurados através da formação contínua por ciclo de ensino.

Tipos de conhecimento	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB e Secundário	Educação Especial	H
Pedagógico	4.74	4.78	4.70	4.50	4.64	24.256***
Didático	4.55	4.80	4.66	4.50	4.66	17.986**
Científico (saberes/conteúdos)	4.59	4.72	4.55	4.60	4.53	3.069
Sobre políticas educativas / medidas ministeriais	3.24	3.17	3.34	2.87	3.81	28.200***
Sobre elaboração de documentos estratégicos	3.60	3.41	3.51	3.13	3.97	26.359***
Sobre gestão e planeamento escolar	3.27	3.32	3.11	2.88	3.48	16.836**
Sobre supervisão e/ou avaliação de desempenho	3.17	3.20	3.19	2.95	3.55	10.157
Sobre temáticas transversais	4.00	4.02	3.99	3.58	3.91	18.958***

ns - not significant; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

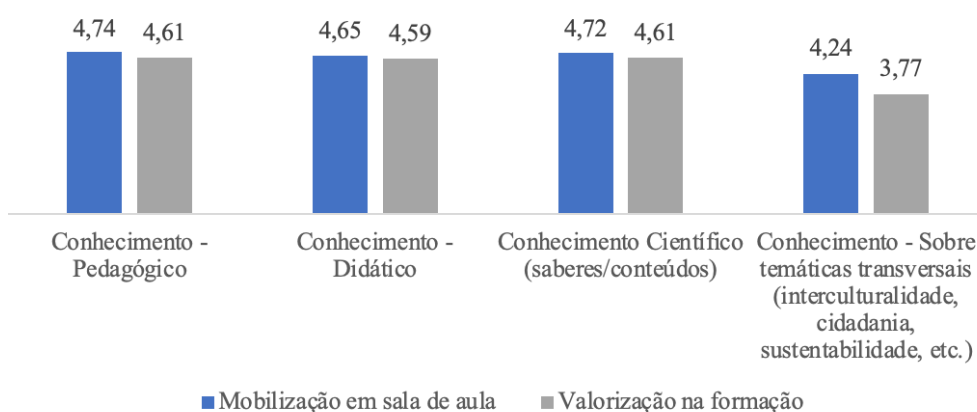
Os resultados do teste de Kruskal-Wallis revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas na valorização de todos os tipos de conhecimento, à exceção do conhecimento científico e do conhecimento relativo à supervisão e/ou avaliação de desempenho, em função do ciclo de ensino. Os testes post-hoc realizados permitiram averiguar as diferenças estatisticamente significativas. Relativamente ao conhecimento pedagógico, há diferenças entre os docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário e os dos 1.º e 2.º CEB. No âmbito do conhecimento didático, as diferenças situam-se entre os docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário e os do 1.º CEB. Portanto, os docentes que mais se distinguem no que se prende com o tipo de conhecimento profissional são os do 3.º CEB e Ensino Secundário e os do 1.º CEB.

Na valorização do conhecimento sobre Políticas educativas e medidas ministeriais verificam-se diferenças entre os docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário e os docentes da Educação Especial e do 2.º CEB, sendo os primeiros os que o menos valorizam. Além disso, verificam-se diferenças entre os docentes do 1.º CEB e da Educação Especial, sendo, uma vez mais, os primeiros a valorizá-lo menos. Já no que diz respeito ao conhecimento sobre elaboração de documentos estratégicos, a distribuição de valoração é diferente das anteriores. Os que mais valorizam este tipo de conhecimento são os professores da Educação Especial ($M=3.97$). Recorde-se que a publicação do decreto-lei n.º 54/2018 era, à época de

inquirição destes docentes, ainda um normativo recente, pelo que pode, em parte, explicar esta maior valorização dos docentes que assumem funções no quadro Educação Especial. Tal distribuição pode também relacionar-se com a necessidade reconhecida deste tipo de conhecimento, fortemente associado às funções e responsabilidades atribuídas, neste caso, aos Educadores de Infância e professores da Educação Especial, pela especificidade/singularidade do trabalho docente que desenvolvem. Neste âmbito, as diferenças encontradas foram entre este grupo e os docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário.

O conhecimento sobre gestão e planeamento escolar é o que reúne, entre todos os tipos, menor valorização, parecendo evidenciar um traço das culturas de escola, cabendo aos dirigentes o domínio da gestão e planeamento escolar. Na valorização do conhecimento relativo à supervisão e/ou avaliação de desempenho, também são os Educadores de Infância e os professores do 1.º CEB os que mais o valorizam e dos de 3.º CEB e Secundário os que menos o valorizam. Contudo, as diferenças apenas são significativas entre os professores do 1.º CEB e os de 3.º CEB e Secundário. Por fim, no que diz respeito às temáticas transversais, as diferenças verificam-se quando se comparam os docentes do 3.º CEB e Secundário com os docentes do 1.º e do 2.º CEB, provavelmente pela organização curricular destes ciclos, que, sendo de iniciação, desenvolvem abordagens mais globalizadoras, pelo que as temáticas transversais serão mais presentes na organização da ação a desenvolver com os alunos.

Em continuidade, os docentes, em resposta à questão sobre o tipo de conhecimento que (mais) mobilizam em situação de sala de aula, evidenciam uma razoável coerência entre o que manifestaram mais procurar e valorizar e o que declaram ser mobilizado na sala de aula, como se pode ler na figura seguinte.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.22 - Tipo de conhecimento profissional valorizado da formação e mobilizado em sala de aula.

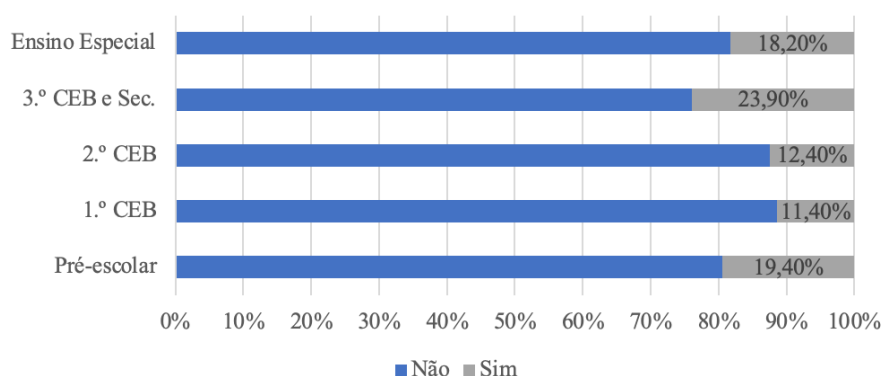
Em síntese, parece, assim, reforçar-se a imagem de um conjunto de professores que, com regularidade, realiza formação contínua, procurando aprofundar o conhecimento profissional nos tipos que mais diretamente se relacionam com a ação de ensinar (pedagógico, didático e científico) e que, coincidentemente, declaram ser os mesmos que em média mais mobilizam para a situação de sala de

aula. Novamente, verifica-se uma segmentação assinalável quando considerados por ciclo de educação ou ensino de docência.

4.2.1.2 Formadores

Regularidade e entidades formadoras

No sentido de conhecer as práticas dos professores relativamente à formação contínua para além da condição/posição de formando, inquiriu-se ainda sobre as práticas desenvolvidas enquanto formadores. Os resultados apurados indicam que, nos últimos 5 anos, apenas 19% dos inquiridos (117) reporta ter sido formador, sendo entre os docentes do 3.º CEB e Secundário que se encontra mais professores que desempenharam funções de formador, nos últimos 5 anos (23,9%). Seguem-se os do Pré-Escolar e da Educação Especial, com 19,4% e 18,2%, respetivamente, ou seja, coincidindo com os que detêm mais qualificações para além da inicial. A realização do teste do Qui-Quadrado permitiu verificar que existe relação entre o desempenho da função de formador nos últimos 5 anos e o ciclo de educação e ensino em que o docente leciona ($X^2(4) = 12.356$, $p = 0.015$), sendo esta atividade mais frequente do que o esperado entre os professores do 3.º CEB e Secundário e menos entre os professores do 1.º CEB.



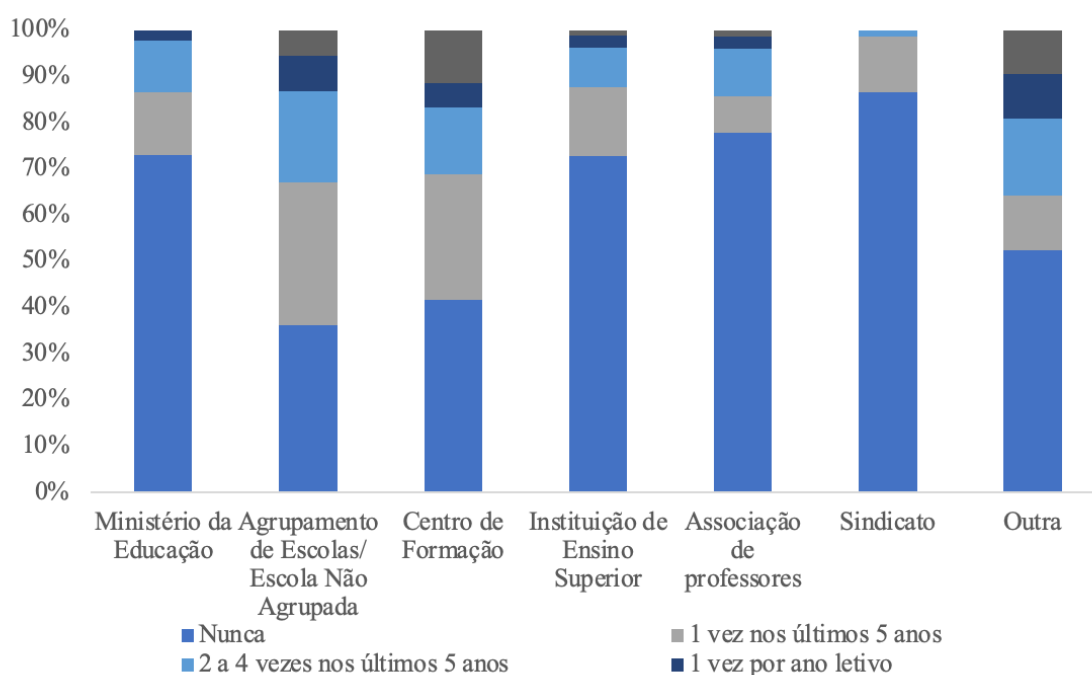
Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.23 - Desempenho da função de formador nos últimos 5 anos em função do ciclo de ensino.

Foram ainda detetadas relações entre a variável em análise e o sexo ($X^2(1) = 13.788$, $p < 0.001$), a área disciplinar ($X^2(4) = 11.245$, $p = 0.024$) e a habilitação académica ($X^2(1) = 11.983$, $p < 0.001$). Os docentes do sexo masculino e com outras formações para além das necessárias para a docência parecem ter maior probabilidade de serem formadores. Também os docentes da área disciplinar de Artes, Educação Física e Tecnologias reportam esta atividade acima do esperado, enquanto os docentes generalistas estão na situação inversa. Recorde-se que os docentes da área disciplinar Artes, Educação Física e Tecnologias são os que detêm globalmente níveis mais elevados de qualificação, lidos nos quadros sobre formação avançada, comparativamente aos restantes. Aliás, em linha com os resultados nacionais relativos aos níveis de qualificação dos Grupos de Recrutamento com maior número de

docentes, distinguem-se na primeira posição, precisamente, os docentes de Educação Física, como se pode verificar no Relatório do Perfil Docente, publicado pela DGEEC (2020/21), a que aludimos em capítulo anterior. Ainda dando conta dos resultados dos testes estatísticos realizados, não existe relação entre o vínculo contratual e ser ou não formador. Portanto, parece reforçar a explicação que se prende, sobretudo, com a área disciplinar e ciclo de educação e ensino em que assumem a docência, com prevalência de homens detentores de níveis de qualificação mais elevados.

Entre os que indicam ter sido formadores, é evidente que esta atividade não é frequente. À medida que aumenta a regularidade da realização de formação contínua enquanto formadores desce a frequência de respostas, revelando-se assim a raridade de professores inquiridos que são formadores com elevada regularidade, como se pode ler na figura seguinte. Os professores que assumem essa função fazem-no, sobretudo, nos *AE* e *Centros de Formação*, sendo menos comuns as restantes possibilidades. Ainda assim, há professores que são formadores pelo menos uma vez por ano letivo, em formações realizadas em *Instituições do Ensino Superior*, em *Associações de Professores* e no *Ministério da Educação*.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

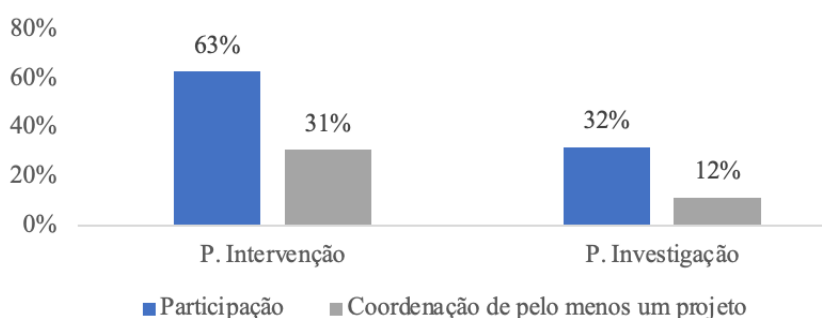
Figura 4.24 - Frequência com que é formado nos últimos 5 anos por instituição promotora.

Os resultados voltam a vincar a diferenciação entre ciclos de ensino e educação a que estão afetos os professores, com destaque para os do 3.º CEB e Ensino Secundário, das áreas disciplinares das Artes, Educação Física e Tecnologias e ainda, os docentes do sexo masculino, mais qualificados.

4.2.2 Projetos de intervenção socioeducativa e investigação

4.2.2.1 Regularidade de coordenação e participação

O desempenho profissional dos professores nas escolas inclui para além da componente letiva, outras atividades. O envolvimento em projetos constitui mais uma das esferas de mobilização (uso) e produção de conhecimento profissional, por isso, inquiriram-se os professores acerca do seu envolvimento na coordenação e participação em projetos de intervenção e investigação. Os resultados mostram que relativamente à participação há um maior número de docentes envolvidos em projetos de intervenção e menor em investigação. Como se pode ler na figura seguinte, 63% dos inquiridos (424) reporta ter participado em projetos de intervenção no AE nos últimos 5 anos e 31% (209) refere ter assumido funções de coordenação em pelo menos um projeto de intervenção. Para o mesmo horizonte temporal, apenas 32% (217) dos docentes refere ter colaborado em projetos de investigação e só cerca de 12% (78) reporta ter coordenado pelo menos um projeto desta natureza.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.25 - Participação e coordenação em projetos de intervenção e investigação.

Considerando os projetos de intervenção desenvolvidos no AE/ENA por ciclos de docência, observa-se que a participação neste tipo de projetos apresenta alguma variação entre ciclos de docência. A realização do teste do Qui-Quadrado permitiu verificar que existe relação entre a participação em projetos de intervenção nos últimos 5 anos e o ciclo de educação e ensino. Enquanto os docentes do 3.º CEB e Secundário reportam uma menor participação do que o esperado, os docentes do 1.º CEB reportam uma maior participação. Contudo, não há diferenças quanto à coordenação deste tipo de projetos, nem quanto ao envolvimento em projetos de natureza investigativa em função do ciclo de educação e ensino.

Quadro 4.2 - Participação e coordenação em projetos de intervenção e investigação, por ciclo de educação e ensino

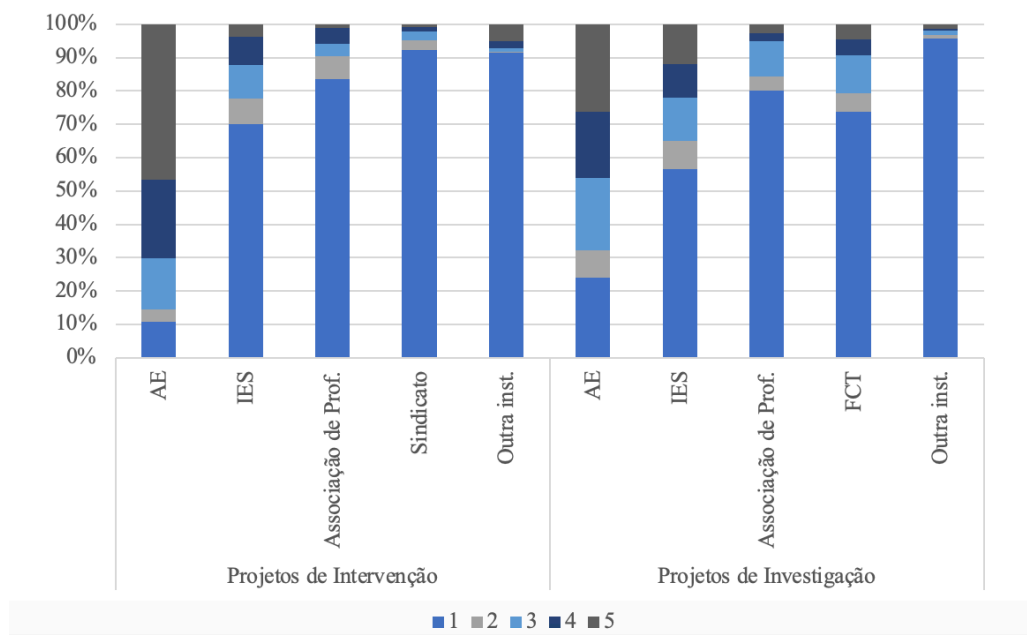
Projetos	Pré-Escolar		1.º CEB		2.º CEB		3.º CEB e Secundário		Educação Especial		X ² (gl=4)
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Intervenção											
Participação	30	71%	99	75%	64	66%	206	57%	21	57%	15.278**
Coordenação	12	29%	40	30%	38	39%	106	30%	11	30%	3.521
Investigação											
Participação	15	36%	42	32%	39	40%	108	30%	10	27%	4.289
Coordenação	3	7%	15	11%	14	14%	43	12%	2	5%	3.025

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

O vínculo contratual está relacionado com a participação em projetos de intervenção ($X^2(2) = 11.057, p = 0.004$), mas não com projetos de investigação. Tal como expectável, os docentes do quadro de escola (QAE) reportam envolverem-se mais em projetos de intervenção do que o esperado; já os docentes contratados encontram-se na situação oposta. Por fim, o sexo, assim como a habilitação académica, não estão relacionados com a participação dos docentes em projetos, quer de intervenção, quer de investigação.

4.2.2.2 Entidades promotoras dos projetos

Relativamente às instituições promotoras dos projetos em que participam os docentes, é evidente um predomínio do respetivo AE, seja como coordenadores ou participantes, seja de intervenção ou de investigação. Reforça-se a imagem de uma pertença profissional à organização escolar (AE) assinalável, parecendo que o desenvolvimento de trabalho no âmbito de projetos se enquadra fortemente numa resposta à sugestão/solicitação dos dirigentes escolares, a par da decisão dos próprios docentes de atenderem às necessidades da organização escolar, colaborando sobretudo em projetos de intervenção desenvolvidos nas escolas onde exercem a sua profissão.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.26 - Entidades promotoras dos projetos de intervenção e investigação em que participam os docentes

No caso das Instituições de Ensino Superior, há uma pequena diferença que aponta para maior regularidade no caso dos projetos de investigação. Ainda no que diz respeito à investigação, é de assinalar a presença de projetos promovidos/financiados pela FCT. Já as Associações de professores aparecem como entidades promotoras tanto de projetos de intervenção como de investigação, embora com valores de regularidade pouco elevados. Por fim, os resultados sobre as entidades indicadas na categoria “Outras” são relevantes pela pluralidade, por um lado, e pela importância da autarquia (Câmara Municipal, neste caso) na promoção de projetos que contam com a participação dos docentes das escolas do concelho, por outro lado²⁷³.

Em síntese, há uma clara distinção entre o envolvimento e participação dos docentes em projetos, com os de intervenção a serem os mais comuns. Parece, assim, que as práticas relacionadas com projetos incidem sobretudo no âmbito da organização escolar, com relação mais direta com projetos desenvolvidos a partir do AE. Embora seja novamente identificada uma diferenciação entre docentes, quando considerados por ciclo de docência e ensino, no caso dos projetos de intervenção, invertem-se as posições, com os do 1.º CEB a destacarem-se por um maior envolvimento, a que se opõem os do 3.º

²⁷³ As entidades indicadas nesta categoria podem ser agrupadas, no caso dos projetos de intervenção por: Autarquia (24), Entidades Parceiras do AE com projetos (desporto, leitura, ciências/ambiente) desenvolvidos no âmbito de programas nacionais (13), Fundações e Organizações (Culturais, Artísticas e Políticas/Cidadania) (11), Associações e entidades locais (6), Ministério da Educação (e outros) (6). Para a mesma categoria, mas no caso dos projetos de investigação, as entidades indicadas voltam a afirmar a relevância da autarquia como entidade promotora (24), a par de outras entidades relevantes nas áreas dos projetos, quer à escala nacional, quer à internacional, Fundações e Organizações (Culturais, Artísticas e Políticas/Cidadania) (11).

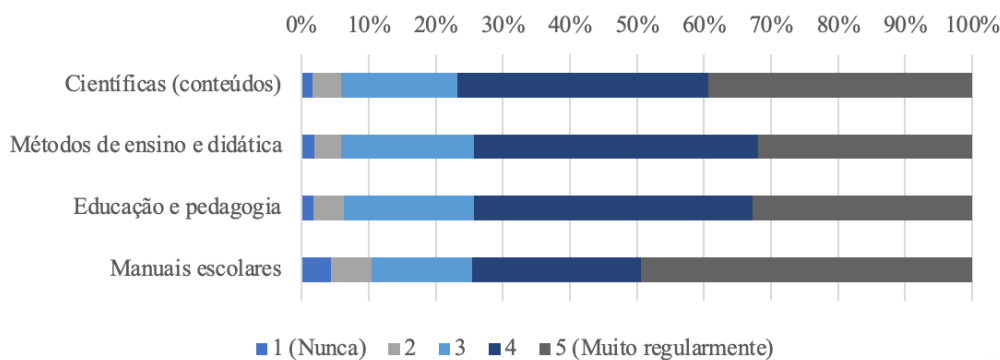
CEB e Ensino Secundário. Relativamente a práticas investigativas, embora globalmente se trate de um grupo muito qualificado, a participação ou coordenação de projetos de investigação não constituem situações comuns entre os docentes.

4.2.3 Publicações: consulta e autoria

4.2.3.1 Práticas de consulta, fontes e contextos de consulta

Regularidade e tipos de publicações consultadas

A inquirição acerca da regularidade e tipo de publicações pesquisadas pelos professores permitiu-nos conhecer e melhor compreender as suas práticas profissionais, nomeadamente, que procedimentos de pesquisa desenvolvem e que tipo de publicações são (mais) considerados nesses processos. Relativamente à regularidade de consulta de publicações no âmbito da prática profissional, os resultados indicam uma elevada regularidade, considerando que à posição 5 corresponde a resposta “muito regularmente”. Tal como se pode ler na figura seguinte, quase cerca de 80% das respostas referem-se a uma elevada frequência de consulta (4 e 5). Já o número de resposta correspondente a “Nunca consulto” (1) reúne valores muito baixos. Portanto, os professores inquiridos afirmam consultar com elevada regularidade publicações, distinguindo-se como o tipo de publicação mais frequentemente consultado os manuais escolares, não havendo diferença assinalável entre as publicações sobre Educação e Pedagogia, as relativas a Métodos de Ensino e Didáticas e as de teor Científico (associadas aos conteúdos).



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.27 - Regularidade de consulta de publicações por tipo de publicação

Os resultados do teste de Kruskal-Wallis revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas na regularidade de pesquisa de todos os tipos de publicações (Científicas, Métodos de Ensino e Didática, Educação e Pedagogia e Manuais Escolares) em função do ciclo de educação e ensino (Quadro x). Os testes post-hoc realizados permitiram averiguar as diferenças estatisticamente significativas, como se pode ler no quadro seguinte.

Quadro 4.3 - Regularidade de consulta de publicações por tipo de publicação e por ciclos de educação e ensino

Publicações	Pré-Escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB e Sec.	Ed. Especial	H _{gl=4}
Científicas (conteúdos)	3,63	4,08	3,81	4,21	4,16	25.093***
Métodos de ensino e didática	3,8	4,24	3,92	3,89	4,32	20.393***
Educação e pedagogia	4,33	4,26	3,94	3,82	4,41	37.260***
Manuais escolares	2,88	4,08	4,2	4,21	4,05	35.734***

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

A regularidade de pesquisa de publicações científicas é menor entre os profissionais do Pré-Escolar e do 2.º CEB, comparativamente com os do 3.º CEB e Secundário. Relativamente às publicações sobre *Métodos de Ensino e Didáticas*, apenas se detetaram diferenças significativas entre os docentes do 1.º CEB e os de 3.º CEB e Secundário, sendo os últimos os que reportam uma menor frequência. Na mesma linha, os docentes do 3.º CEB e Secundário reportam uma menor frequência de consulta de publicações sobre *Educação e Pedagogia* em relação aos docentes do Pré-Escolar, do 1.º CEB e do Ensino Especial, sendo as diferenças significativas. Sem surpresa, os *Manuais Escolares* são menos frequentemente consultados pelos profissionais de Educação de Infância, comparativamente com todos os outros docentes. As diferenças detetadas correspondem, em grande medida, aos resultados encontrados para o tipo de conhecimento que os docentes dos diferentes ciclos mais valorizam na escolha da formação contínua e na mobilização do conhecimento adquirido para a atividade letiva. Esta distinção vai ao encontro do descritivo dos professores que se encontra na Classificação das Profissões, que define o perfil dos professores do 3.º CEB e Secundário associado ao ensino de disciplinas, convocando sobretudo conhecimentos de natureza científica e assinalando a centralidade da dimensão didática, ao contrário dos níveis de iniciação, mais fortemente definidos a partir da relação pedagógica, como vimos em capítulo anterior. Já os manuais são menos utilizados entre os docentes de áreas cujos programas escolares incidem sobretudo sobre atividades de natureza prática, como a EF, Artes e Tecnologias e mais pelos docentes de áreas disciplinares científicas dos ciclos de ensino mais avançados. Os professores da Educação Especial consultam regularmente todos os tipos de publicações, provavelmente porque, na sua ação, têm de diferenciar as propostas para os vários alunos de todos os ciclos, sendo por isso necessária a consulta de uma panóplia de publicações.

A análise relativa às práticas de consulta por área de recrutamento dos docentes também revela diferenças significativas para todos os tipos de publicações à exceção das publicações científicas (Quadro x). Os testes post-hoc realizados permitiram averiguar as diferenças estatisticamente significativas, como se pode ler no quadro seguinte.

Quadro 4.4 - Regularidade de consulta de publicações por tipo de publicação por grupo de recrutamento

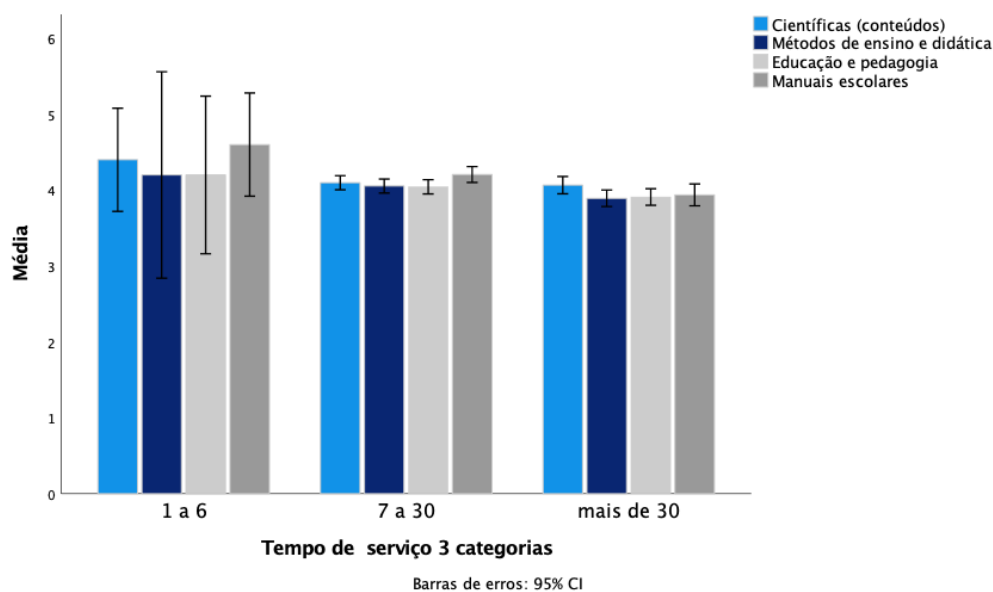
	Gen.	CSH	CNM	AEFT	Ed. Especial	H GI=4
Científicas (conteúdos)	3.97	4.14	4.15	3.97	4.16	8.032
Métodos de ensino e didática	4.13	3.93	3.86	3.92	4.32	14.116**
Educação e pedagogia	4.27	3.90	3.73	3.94	4.41	39.584***
Manuais escolares	3.79	4.35	4.40	3.49	4.05	51.831***

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Os docentes cuja área de recrutamento se enquadra nas Ciências Naturais e Matemática (CNM) reportam uma menor frequência de consulta de publicações sobre *Métodos de Ensino e Didática* e sobre *Educação e Pedagogia*, em relação aos docentes generalistas e de Educação Especial. No âmbito das publicações sobre *Educação e Pedagogia*, há ainda diferenças entre os docentes das restantes áreas (Ciências Sociais e Humanas CSH e Artes, Educação Física e Tecnologias AEFT) e os professores generalistas. Por fim, no que diz respeito à consulta de manuais, detetaram-se diferenças significativas entre: i) os docentes Artes, Educação Física e Tecnologias comparativamente com os docentes de Ciências Sociais e Humanas e de Ciências Naturais e Matemática; ii) e os docentes generalistas comparativamente com os docentes anteriormente mencionados. Portanto, as linhas de fronteira entre ciclos reforçam-se, com os generalistas a consultarem mais regularmente publicações de natureza pedagógica por oposição aos dos ciclos seguintes.

No que diz respeito à distribuição da regularidade de consulta de publicações por tempo de serviço dos professores, há a referir que, embora ligeira, se observa uma diminuição de regularidade de pesquisa à medida que aumentam os anos de experiência profissional, parecendo então que o recurso é mais regular para os docentes *mais novos*, ou seja, em início de vida profissional. Estes resultados podem ser lidos à luz dos relativos à frequência de formação contínua, ou seja, os docentes com mais anos de docência serão os que menos precisam de consultar publicações por serem mais experientes e por isso terem mais conhecimento e/ou mais material preparado para a atividade docente. Ainda assim, verificam-se diferenças estatisticamente significativas apenas para a consulta de manuais escolares ($H(2)=6.473, p=0.039$)²⁷⁴.

²⁷⁴ Após o cálculo do teste de comparação múltipla, não foram encontradas diferenças entre pares de grupos de docentes por ciclo de educação e ensino.



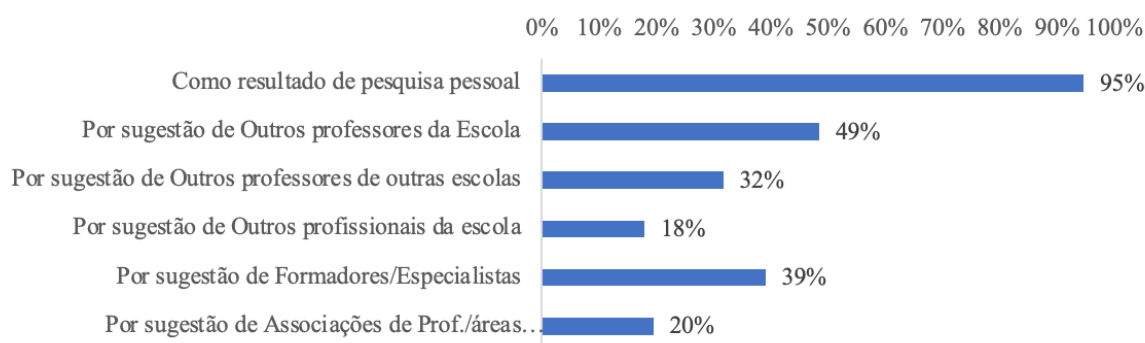
Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.28 - Consulta de publicações por tempo de serviço dos professores

Por fim, a distribuição da frequência de pesquisa de publicações de Educação e Pedagogia e de Manuais escolares é diferente em função das habilitações dos docentes ($U=59965, p = 0.031$; $U= 47908, p = 0.03$, respetivamente). Os docentes que apenas têm as habilitações necessárias para a docência reportam pesquisar com menor frequência publicações de Educação e Pedagogia, mas com maior frequência os Manuais Escolares. Provavelmente, por terem menores níveis de qualificação, talvez tenham, então, uma maior necessidade de, na preparação/planificação das aulas, assegurarem, com maior confiança, a ação em sala de aula, recorrendo, por isso, a recursos já preparados - “prontos a usar” - e validados pela organização escolar, como o são os manuais.

Sugestões para consulta de publicações

Relativamente às publicações consultadas, perguntou-se aos docentes se essa consulta resulta de sugestão ou indicação de outros, e se sim, de quem. As respostas apontam sobretudo para a consulta de publicações que surgem em processos de pesquisa pessoal/individual, seguidas da sugestão de outros docentes da escola, formadores ou especialistas e ainda outros professores de outras escolas, como se pode ler na figura seguinte. Menos representativas são as sugestões dadas por outros profissionais das Associações de professores e, por fim, as de outros profissionais da escola (que não são docentes).



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.29 - Sugestões para consulta de publicações.

Reforça-se assim a imagem de uma profissão que é, em grande medida, vivida “a solo” (Gholami e Husu, 2010), mas procurando, ainda assim, a interação entre pares, seja com outros docentes da (mesma) escola, sejam os de outras (provavelmente de escolas onde anteriormente desenvolveram a sua atividade profissional e/ou das redes de sociabilidades profissionais que se vão mantendo desde a formação inicial, como se deu conta no estudo realizada em dois AE, apresentado no capítulo anterior). Distinguem-se ainda os formadores/especialistas que, tal como se tinha verificado, são considerados pelos professores como figuras relevantes pelos contributos para a prática profissional e para os processos de desenvolvimento profissional.

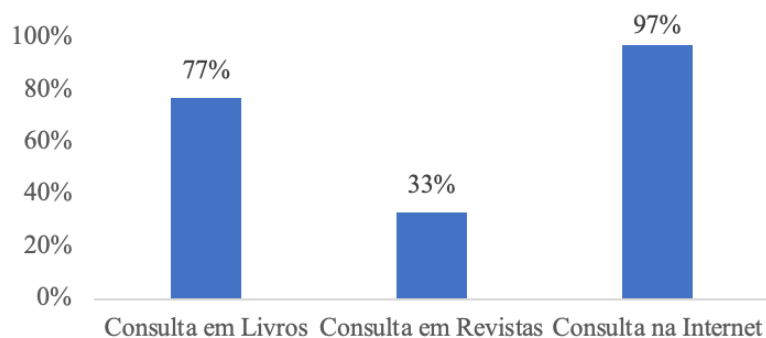
No sentido de se compreender se a docência por ciclo de educação e ensino influencia/explica as variações das sugestões recebidas de outros profissionais, utilizou-se o teste do Qui-Quadrado. Os resultados apurados mostram diferenças estatisticamente significativas relativamente às sugestões feitas por outros profissionais da escola, formadores e das associações de professores (áreas disciplinares) ($X^2(4) = 24.671, p < .001$; $X^2(4) = 13.077, p = 0.011$; $X^2(4) = 24.580, p < 0.001$, respetivamente). Assim, relativamente às sugestões por parte de outros profissionais da escola, tal como de formadores e especialistas, os resultados são semelhantes: enquanto os docentes da Educação Especial e do 1.º CEB reportam consulta de publicações por sugestão destes profissionais acima do esperado, parecendo assim que são mais “permeáveis” às sugestões de outros, já os docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário reportam abaixo do esperado. Quanto à sugestão proveniente de profissionais das Associações de professores, maioritariamente de natureza disciplinar-científica, destacam-se os docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário, mas por terem valores acima do esperado, enquanto os docentes do 1.º CEB pela posição diametralmente oposta. Portanto, os professores do 3.º CEB e Ensino Secundário reforçam o investimento na dimensão disciplinar e científica do conhecimento profissional, uma vez mais, contrariamente aos do 1.º CEB, que cumulativamente se vão distinguindo dos demais pela distância face a este tipo de conhecimento. Por outro lado, como demos conta anteriormente, as associações de professores são, no caso português, marcadamente de natureza disciplinar, o que pode explicar estes

resultados, ou seja, serem precisamente os docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário que apresentam valores mais elevados, contra precisamente, os do 1.º CEB que, como vimos, não tem uma associação que seja de algum modo coincidente com a especificidade desse ciclo, ao contrário, por exemplo, da Educação de Infância, que, embora se inclua igualmente num modelo de monodocência de caráter generalista, tem associação “própria”, a APEI (cf. com capítulo 2).

Reforçam-se, assim, as diferenciações internas ao grupo de professores, sendo os do 3.º CEB e Ensino Secundário associados à imagem de docentes que interagem profissionalmente sobretudo com os dos seus ciclos de ensino e áreas disciplinares. Tal como os Educadores que Infância, que, embora se encontrem integrados nos referidos generalistas com docência em fases de iniciação, se assemelham aos de 3.º CEB e Ensino Secundário, por revelarem uma pertença a um ciclo de educação forte, reforçada pelo associativismo e pelos níveis de qualificação mais elevados, como anteriormente se deu conta.

Suporte das publicações consultadas

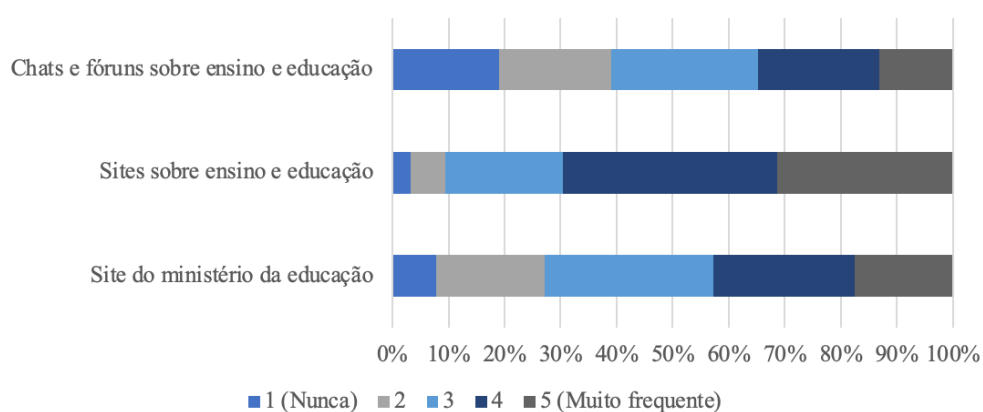
Quanto ao suporte através do qual essas pesquisas são realizadas, é evidente o predomínio da *internet*, sendo de assinalar que, ainda assim, os valores apontados para o suporte impresso não são nada desprezíveis. Não se tratando, porém, de um traço distintivo deste grupo ou área profissional (Brugera et al., 2019). O estudo sobre o uso da *internet*, sobretudo das redes sociais e plataformas, com enfoque no desenvolvimento de trabalho conjunto entre docentes, tem vindo a ganhar terreno no quadro da investigação sobre professores (Trust et al., 2016; Richter et al., 2022), verificando-se um crescente reconhecimento desse uso por parte dos professores, seja na consulta de *sites*, *blogues*, *fóruns* e outros, seja, ainda, no uso de plataformas e de redes sociais (Trust et al., 2016). Também no estudo apresentado no capítulo anterior realizado em dois AE, demos conta precisamente dessa tendência, revelada sobretudo pelas professoras mais jovens, embora, como se assinalou, tal não signifique que se tenham alterado os tipos de materiais e recursos consultados e trocados entre professores, podendo afirmar-se que às folhas fotocopiadas arquivadas nos dossiers, deram lugar os ficheiros de texto e imagens disponibilizados em pastas, alocadas em plataformas e publicações digitais. Para ilustrar, tome-se a expressão de um professor entrevistado por Oliveira e Cecílio (2022: 46), “dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos”, acerca desta mudança. Portanto, como se pode ler na figura seguinte, os vários suportes são utilizados pelos professores nas suas pesquisas.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.30 - Suporte e conteúdos das publicações consultadas.

Relativamente às plataformas utilizadas, os professores referem práticas de pesquisa e de participação mais regulares em *sites sobre ensino e educação*, seguido da *página web do Ministério da Educação* e *chats e fóruns sobre ensino e educação*. Os resultados que se podem ler na figura seguinte reforçam a análise anterior, relativa ao tipo de fontes, regularidade e finalidades das consultas realizadas pelos professores, não sendo, por isso, surpreendente que a prática de pesquisa mais regular seja em sites sobre ensino e educação. É menos regular a pesquisa e/ou participação em *chats e fóruns* sobre ensino e educação, parecendo que os professores inquiridos não se aproximam das práticas identificadas em estudos realizados noutros contextos, como referimos anteriormente, ou seja, posicionam-se maioritariamente como consumidores/utilizadores da informação e menos como participantes/produtores em esferas de discussão.

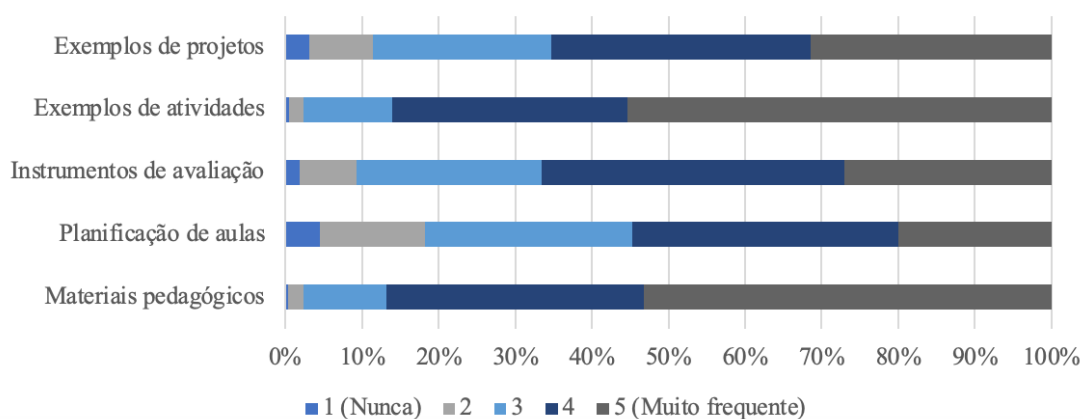


Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.31 - Plataformas consultadas

A pesquisa no *site* do Ministério da Educação inclui-se nas menos regulares, com quase 10% dos docentes a responderem que nunca consulta e outros, quase 20%, muito raramente, embora se trate da fonte usada pela tutela para divulgação de informação considerada relevante para os docentes, entre outros destinatários. Relativamente aos docentes, no *site* do Ministério da Educação, encontra-se informação que se relaciona, diretamente, com o desenvolvimento do trabalho dos docentes, designadamente: informação e referências normativas (relacionadas com medidas políticas e programas em curso), relatórios sobre estudos e análise de resultados de projetos e programas, recursos e orientações pedagógicos, incluindo exemplos de projetos e práticas desenvolvidos por professores em escolas e, ainda, estatísticas sobre educação e *link* para outras entidades (nomeadamente internacionais), entre outros. Antecipa-se que o acompanhamento das publicações e orientações da tutela não acontece, para mais de metade dos inquiridos, por consulta a este site. Resta saber se acedem a essa informação por outras vias, nomeadamente os sites dos sindicatos e associações de professores e/ou por via das estruturas como departamento de pertença e outras da organização escolar ou, ainda, em esferas de interação informal com outros docentes. Pode, assim, ponderar-se que parte da relação que estabelecem com a tutela é mediatizada por outros.

Sobre o que pesquisam nas plataformas, as respostas que se reportam à maior regularidade têm a ver com *exemplos de atividades e materiais pedagógicos*, que têm na posição 5 o maior número de respostas, seguida da posição 4, como se pode ler na figura seguinte. A pesquisa de *instrumentos de avaliação* encontra-se em segundo lugar, tendo a maioria das respostas na posição 4, seguida da 5. Em terceiro lugar, encontra-se a pesquisa de *planificação de aulas*, que à semelhança da anterior, tem na posição 4 e 5 o maior número de respostas, como se pode ler na figura seguinte.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.32 - Conteúdos consultados

Parece verificar-se a coerência das respostas dos inquiridos, ou seja, na pesquisa pretendem a mobilização de recursos e instrumentos necessários para serem usados na ação de planificação e de ensino em sala de aula, de acordo com as finalidades das pesquisas anteriormente consideradas como as

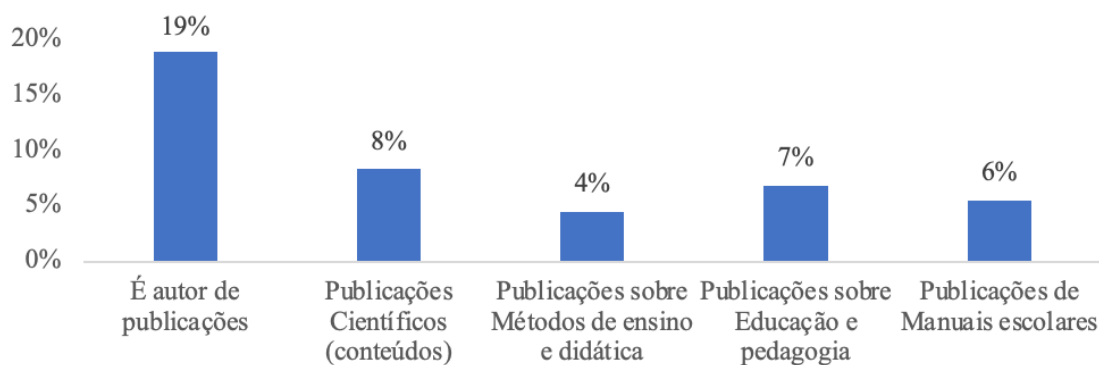
mais relevantes. Estas pesquisas parecem assim reportar-se à mobilização de (exemplos) de instrumentos e recursos que possam “inspirar” o que os professores vão elaborar para as suas aulas e/ou tratar-se de materiais considerados como “prontos-a-usar”, tal como observámos no estudo realizado em dois AE, apresentado no capítulo anterior.

Através da realização de testes estatísticos, foram observadas relações entre a pesquisa de material pedagógico e o ciclo de educação e ensino ($H(4) = 16.840, p = 0.002$), assim como com o vínculo contratual ($H(2) = 9.015, p = 0.011$) e a área disciplinar ($H(4) = 17.920, p = 0.001$). Os testes post-hoc evidenciaram as seguintes diferenças significativas, que reforçam os resultados encontrados para questões anteriores: os docentes do 1.º CEB pesquisam mais frequentemente materiais pedagógicos, quando comparados com os docentes do 3.º CEB e Secundário; já os docentes contratados pesquisam mais estes materiais quando comparados com os docentes de Quadro de Escola; e os generalistas pesquisam materiais pedagógicos mais frequentemente, comparativamente com os docentes de Artes, Educação Física e Tecnologia e com os de Ciências Naturais e Matemática. Portanto, os docentes dos ciclos de iniciação, os generalistas, pesquisam mais materiais pedagógicos, contrariamente aos do 3.º CEB e Ensino Secundário e das áreas das Artes, Tecnologias e EF; assim como os contratados que, grosso modo, coincidem com os mais novos na carreira, portanto, menos experientes.

Em relação aos restantes materiais, foram detetadas relações entre a pesquisa de exemplos de projetos e o ciclo de educação e ensino ($H(4) = 21.963, p < 0.001$) e entre a pesquisa de instrumentos de avaliação e a área disciplinar ($H(4) = 11.820, p = 0.024$). No caso da pesquisa de projetos, as diferenças significativas ocorrem entre os docentes do 1.º CEB e do 3.º CEB e Ensino Secundário. No caso da pesquisa de instrumentos de avaliação, as diferenças significativas estão patentes entre os docentes de Artes, Educação Física e Tecnologia e os docentes de Ciências Naturais e Matemática, sendo os primeiros os que menos procuram, sem surpresa, dada a natureza programática das disciplinas que lecionam.

4.2.3.2 Práticas de autoria de publicações

Na relação com o conhecimento profissional, o eixo da produção foi sempre que possível, considerado, para as ações de consulta anteriormente apresentadas. Também no que se refere às publicações, se procurou conhecer as práticas de autoria dos docentes. Entre os professores inquiridos, revelou-se reduzido o número dos que assumem a autoria de publicações, não chegando a alcançar os 20%, podendo por isso considerar-se uma prática pouco comum ao grupo. A distribuição dessas publicações parece não indicar um tipo que se distinga, bem pelo contrário. Tal como se pode ler na figura seguinte, a variação entre tipo de publicações é pouco acentuada, encontrando-se a as publicações sobre Educação e pedagogia quase a par das científicas, seguidas dos Manuais Escolares ou sobre Métodos de ensino e didática.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

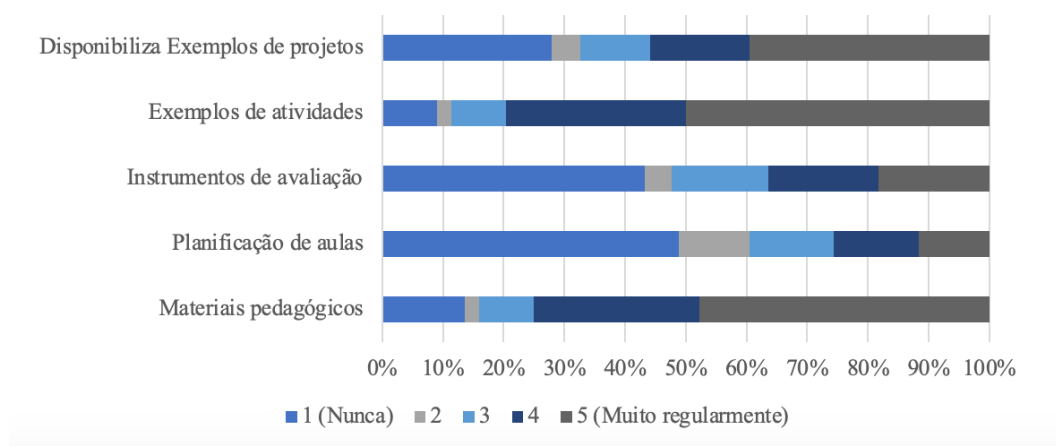
Figura 4.33 - Autoria de publicações por tipo de publicações.

Verifica-se que existe relação entre a autoria de publicações e o nível de habilitações, sendo mais provável o docente ser autor entre os profissionais com outras habilitações para além das necessárias para a docência ($X^2(1) = 27.767, p < 0.001$). Portanto, aos níveis de qualificação mais elevados pode associar-se uma maior probabilidade de autoria. Além desta, existe relação entre a autoria de publicações e o sexo ($X^2(1) = 8.812, p = 0.003$), assim como o ciclo de ensino ($X^2(4) = 17.623, p = 0.001$), sendo mais provável os docentes masculinos e os do Pré-Escolar serem autores. Relativamente aos docentes masculinos, os resultados parecem coincidir com os anteriormente encontrados para os que assumem a função de formadores. Já relativamente aos Educadores de Infância, uma vez mais se avança, como possível explicação para esta sobre saliência, o facto de terem uma associação com elevada representatividade no grupo e que tem há muitos anos (mais de 30) uma publicação – *Cadernos de Educação de Infância* - que é amplamente divulgada entre os profissionais desde ciclo de educação e em que os próprios educadores são regularmente autores.

No que diz respeito à autoria de conteúdos de ensino, pedagógico-didáticos em *sites* ou blogues, as respostas foram ainda mais diminutas, alcançando apenas os 6,6%, tratando-se, portanto, de uma prática muito pouco comum entre estes professores, que não parecem assim incluir-se/acompanhar os movimentos/tendências identificadas anteriormente sobre o uso da internet, revelando-se ainda mais distante, porventura, por se tratar de autoria. Contudo, vale a ressalva de que o presente questionário foi aplicado ainda no início da situação pandémica, coincidindo temporalmente com as primeiras semanas de encerramento das escolas e desenvolvimento do ensino remoto. Portanto, tal como vários autores apontam (CNE, 2021, 2022), essas experiências resultaram no alargamento de conhecimento e uso de ferramentas e dispositivos tecnológicos e digitais (como plataformas), até então menos conhecidos e residualmente utilizados. A necessidade de resposta passou não apenas pela mudança individualmente operada por cada docente, mas antes ancorada num conjunto de orientações, dispositivos e condições dadas pela tutela e direções dos AE. Coloca-se, assim, a hipótese de, no momento presente, se fosse

novamente administrado o questionário, virem a ser encontradas outras respostas, no que ao uso da internet e das ferramentas tecnológicas e digitais, diz respeito.

Importa ainda referir que não foram identificadas relações entre a autoria de conteúdos digitais e variáveis como o sexo, ciclo de ensino, tempo de serviço e habilitações dos docentes. Entre os poucos docentes que reportaram desenvolver conteúdos digitais, parece ser mais frequente a disponibilização de exemplos de atividades, de materiais pedagógicos, seguidos de exemplos de projetos; sendo menos regular a disponibilização de planificação de aulas e de instrumentos de avaliação.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

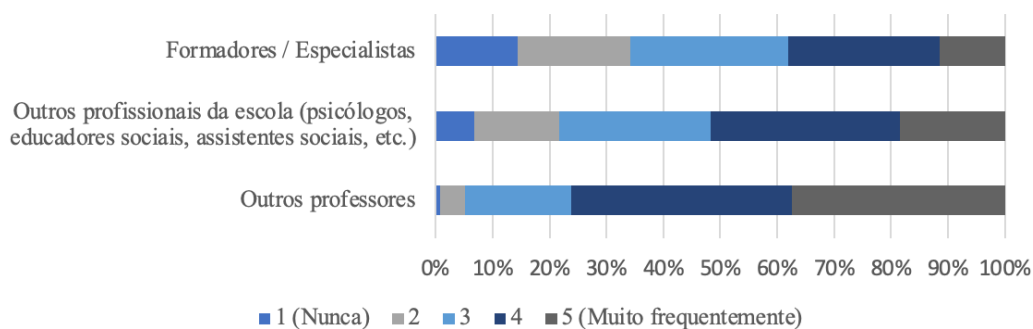
Figura 4.34 - Tipo de conteúdos disponibilizados pelos autores de conteúdos digitais.

Relativamente a Outro material, inclui respostas como “Divulgação de atividades” ou o *link* para “exames de Química” e ainda “os meus *slides* das ações de formação”, parecendo que se aproximam da figura/posição do “broker” das redes sociais digitais de e para professores.

4.2.4 Interações profissionais entre pares e outros profissionais

4.2.4.1 Profissionais a quem recorrem e/ou que recorrem a si

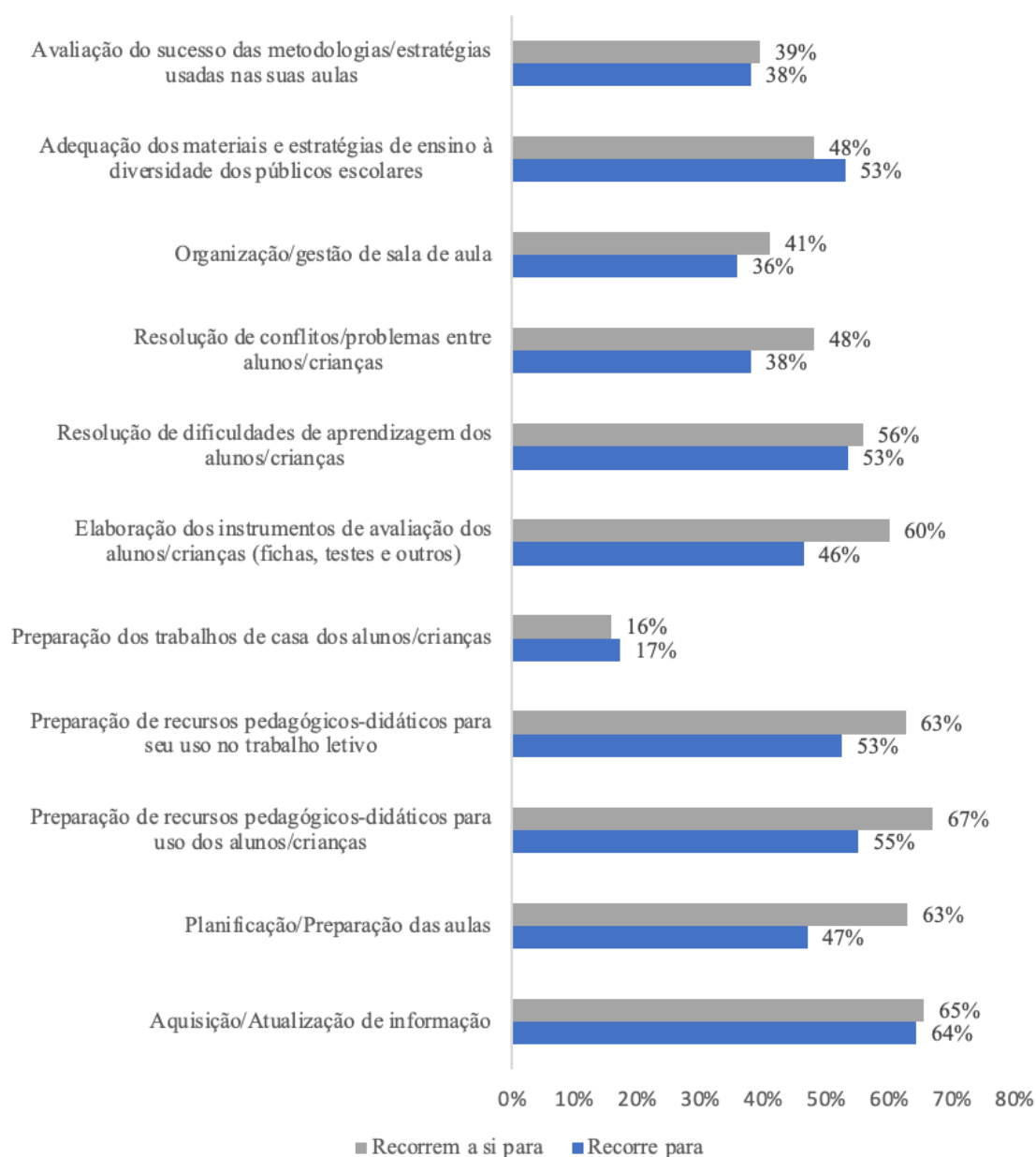
O questionamento em torno da regularidade de procura/pedido de apoio e informação a outros profissionais pretendeu uma aproximação ao trabalho docente desenvolvido nos quotidianos escolares e compreensão sobre as interações profissionais entre professores. A análise relativa às respostas sobre o recurso a outros profissionais permite compreender que os professores recorrem a outros profissionais sobretudo se pertencerem ao contexto escolar em que desenvolvem a sua ação. Sobre outros, que não são necessariamente professores, incluem-se os formadores e especialistas que se cruzam tanto na escola, onde se encontram a trabalhar, como noutras esferas da vida profissional. Portanto, os professores afirmam recorrer, sobretudo, a outros professores, aparecendo em plano secundário os outros profissionais da escola, formadores e especialistas, com os quais aparentemente estabelecem interações menos frequentes, como se pode ler na figura seguinte.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.35 - Profissionais a quem recorrem.

A *aquisição e atualização de informação* parece ser o aspeto que mais contribui para a procura de outros profissionais e também pelo qual são (mais) procurados por outros. Recorde-se que este aspeto foi igualmente apontado como o mais relevante para a pesquisa de documentos, recursos e materiais, anteriormente analisado. Os professores declaram recorrer a outros professores também pela necessidade de apoio para a *preparação de recursos pedagógico-didáticos*, para uso dos alunos, a par da *preparação de recursos pedagógico-didáticos para seu uso no trabalho letivo* e da *planificação/preparação das aulas* e, ainda, na casa dos 60%, a procura para apoio para a *elaboração dos instrumentos de avaliação dos alunos*. Ou seja, o recurso a outros professores parece ser sobretudo acionado para apoio na preparação do trabalho a desenvolver com os alunos, em sala de aula. Os aspetos pelos quais mais procuram outros docentes são coincidentes com as razões pelas quais são também mais procurados por outros professores. Regista-se assim uma razoável reciprocidade, ficando a sugestão de que, seja para aquisição e atualização de informação, seja sobre a preparação e planificação global da ação dos docentes, estes são os aspetos que parecem contribuir significativamente para a configuração de situações de interação profissional / desenvolvimento de trabalho entre pares, sendo os próprios professores a fonte de conhecimento mobilizado, como se pode ler na figura seguinte.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.36 - Professores a quem/que a si recorrem por tipo de solicitação/finalidade pedido.

Com valores globalmente mais baixos face aos anteriores, mas mantendo o do recurso a si como o mais elevado, encontra-se *resolução de dificuldades de aprendizagem dos alunos e dos conflitos e problemas entre alunos*, seguidos da *organização e gestão de sala de aula* e a *avaliação do sucesso das metodologias e estratégias usadas nas suas aulas*, sendo estes aspetos, na sua generalidade, relacionados com o trabalho a desenvolver junto dos alunos e no trabalho a solicitar que realizem em sala de aula. Estes aspetos distanciam-se da ação preparadora/planificadora da ação docente, aproximando-se mais da situação de sala de aula num plano interacional, em que se “joga” de modo mais substantivo a relação

pedagógica entre os professores e os “seus” alunos. Parece, assim, que sobre a “entrada” na sala de aula e sobre o que ali se viva, se abate uma sombra, reforçando-se esta imagem com os dois aspetos em que se invertem as posições, isto é, em que os professores declaram que recorrem mais aos outros, sendo o seu apoio menos solicitado. Essas situações prendem-se essencialmente com as especificidades dos seus alunos e com a gestão do trabalho a ser realizado em casa, designadamente, a *adequação dos materiais e estratégias de ensino à diversidade dos públicos escolares* e a *preparação dos trabalhos para casa dos alunos*. Assim, embora sejam passadas várias décadas, parece fazer sentido retomar a imagem da sala de aula como o “jardim secreto” de Goodson (1988), onde se joga o “currículo oculto” de Jackson (1968)²⁷⁵, mantendo-se a importância do ponto de vista analítico da sua exploração, na senda da metáfora da sociologia da educação sobre a necessidade dos estudos da “caixa-negra”²⁷⁶ de Young (1971).

4.2.4.2 Participação em grupos de discussão

Ainda no que se prende com a interação com outros profissionais na esfera de ação profissional dos professores, no que diz respeito ao uso e circulação do conhecimento profissional, as respostas às questões relativas à participação em grupos de discussão mostraram-se interessantes. Cerca de metade dos inquiridos respondeu participar em grupos de discussão pedagógica/reflexão profissional (49%, 326 inquiridos).

Estes resultados parecem estar em linha com os de outros estudos sobre professores e de um conjunto alargado de autores que enfatizam a imagem e discursos sobre um grupo profissional cujas práticas profissionais se ancoram em dimensões relacionais e interacionais de proximidade, promotoras de apoio, reflexão e desenvolvimento de trabalho conjunto e colaborativo (Pinheiro e Flores, 2014; Jong, Meirink e Admiraal, 2019; Jensen, Nerland, Tronsmo, 2022). Contudo, os resultados indiciam sobretudo a promoção de uma retórica acerca dos professores, em geral, produzida pelos próprios professores, quando refletem acerca do grupo profissional, mas quando o enfoque dos estudos incide sobre as próprias práticas, o isolamento/isolacionismo emerge como marca dos processos e percursos profissionais dos professores (Roldão, 2007; Lessard, Kamanzi e Laroche, 2009; Pinheiro e Flores, 2014; Lima e Fialho, 2015; Jensen, Nerland e Tronsmo, 2022). No presente questionário, o facto de não alcançar sequer os 50%, quando inquiridos acerca da participação em grupos de discussão e reflexão, evidencia que, embora seja uma prática para cerca de metade, não se trata de uma maioria expressiva. Portanto, estas respostas permitem reforçar o questionamento sobre se se trata de um grupo profissional

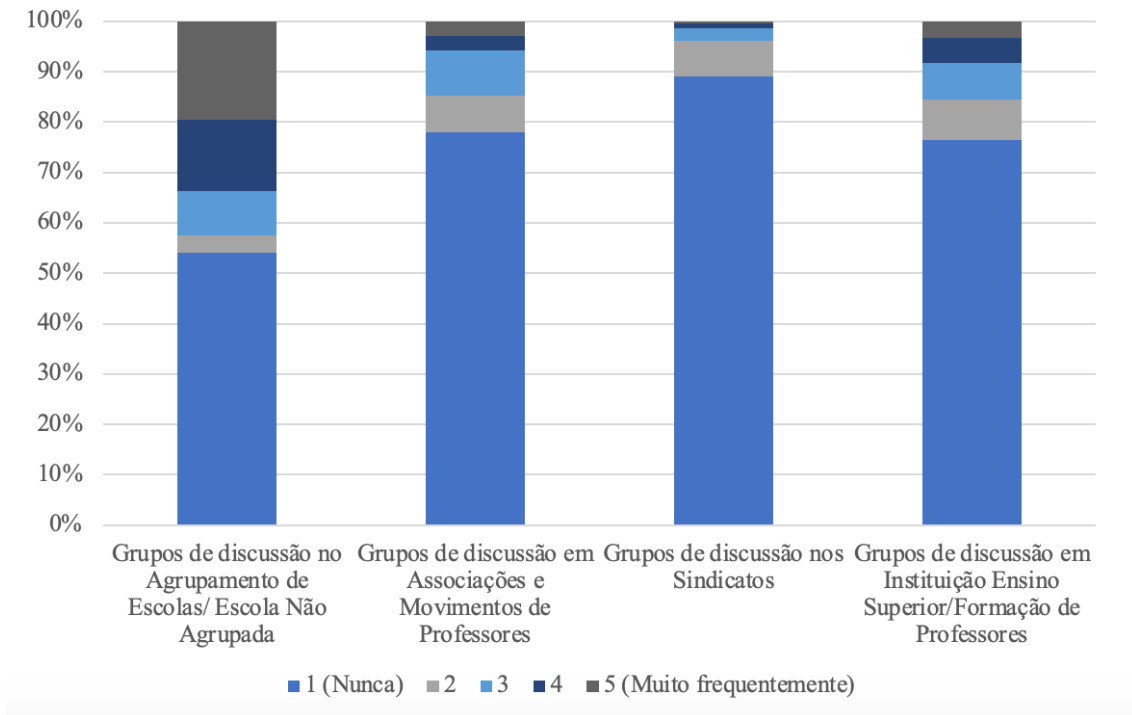
²⁷⁵ Lilian Koifman (1998), numa sistematização sobre teoria do currículo assinala que é no trabalho de Philip Jackson, nos finais da década de 60, que o termo “currículo oculto” aparece num texto editado numa das primeiras publicações periódicas da especialidade, *Journal of Curriculum Studies*.

²⁷⁶ Não se busca o primeiro autor, apenas se pretende assinalar a coincidência de imagem e implicações teórico-analíticas relacionadas com a identificação e compreensão dos processos e mecanismos de transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares (Seabra, 2009).

que efetivamente desenvolve uma prática profissional com tais características, ou se, sobretudo, suporta a imagem do grupo profissional mantendo essa retórica.

Após realização de alguns testes estatísticos, verificou-se que existe relação entre a participação em grupos de discussão e o tempo de serviço ($X^2(2) = 6.667, p = 0.036$), assim como com o sexo ($X^2(1) = 11.714, p < 0.001$) e o vínculo contratual ($X^2(2) = 9.595, p = 0.008$). O grupo de docentes com mais de 30 anos reporta maior participação em grupos de discussão do que o esperado, enquanto o grupo dos 7 aos 30 anos de serviço reporta menos envolvimento, reforçando os resultados encontrados por outros autores que se debruçaram sobre o início de carreira docente, referindo-se a uma etapa profissional que se pode condensar na imagem de uma “aterragem de para-quedas”, argumentado também, por isso, sobre a necessidade de uma efetiva indução profissional, para que os *mais experientes, mais velhos e há mais anos na escola* integrem, de facto, os *mais inexperientes, mais novos* na profissão e *mais recentemente chegados* à escola (Lopes, 2001; Silva, 2011; Flores, 2021). Infelizmente, tais dispositivos são ainda inexistentes no sistema educativo português, como vimos anteriormente, perdendo-se a possibilidade de garantir e contribuir para a transferência de conhecimento entre gerações de professores, adiando e dificultando a integração dos que mais recentemente ingressaram na profissão, comprometendo a possibilidade de um desenvolvimento profissional de cada professor e do grupo mais robusto, assente e alicerçado na troca de conhecimento (Flores, 2021). Em continuidade, e sem surpresa, são precisamente os docentes contratados os que declaram ter uma menor participação do que o esperado. Já os docentes de QAE encontram-se na posição oposta, coincidindo, provavelmente, com os que têm mais anos de serviço e que se encontram na escola (e respetivo quadro), também, há mais anos. Os professores que declaram participar em grupos de discussão pedagógica e reflexão profissional fazem-no, sobretudo, no contexto escolar. Relativamente ao sexo, as docentes reportam maior participação nestes grupos do que os docentes do sexo masculino, parecendo tratar-se de uma prática mais feminizada. Não existe relação entre a participação em grupos de discussão e a área disciplinar de recrutamento, a formação académica e o ciclo de educação e ensino.

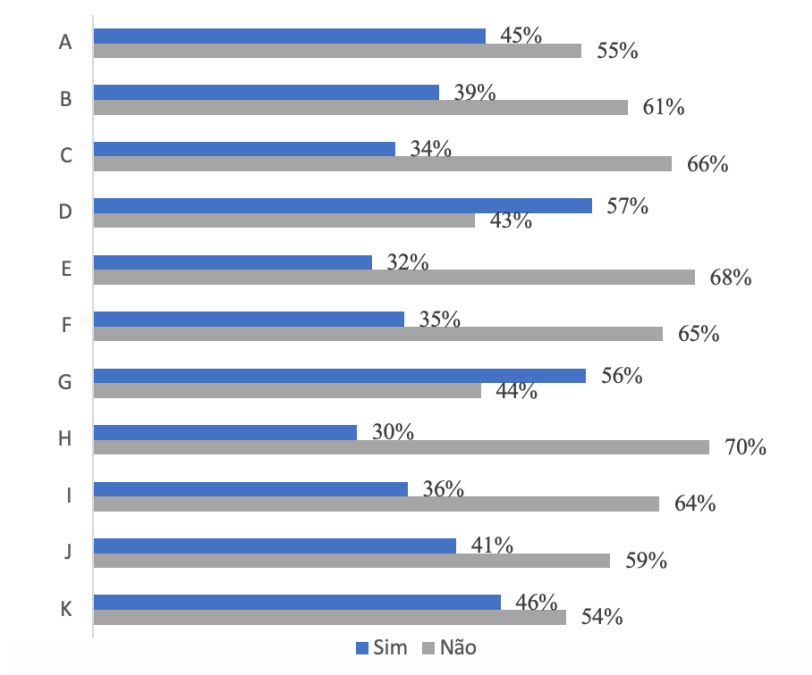
Em síntese, parece tratar-se sobretudo de uma variação que tem mais a ver com os ciclos de vida profissional, que inclui situação na carreira docente, longevidade na profissão e pertença ao quadro de escola, assim como o sexo, com as professoras a participarem mais nos grupos de discussão. Já os outros contextos, concretamente no quadro de Associações e Movimentos de Professores e Instituições de Ensino Superior (de Formação de professores), embora sejam referidos, são-no com menor regularidade, seguidos dos Sindicatos mais residualmente apontados, como se pode ler na figura seguinte. Embora residuais, a participação em grupos de discussão promovidos por entidades externas ao contexto escolar, enfatizam a necessidade de se considerarem outras esferas profissionais, coincidindo esta participação, em certa medida com a “landscapes professionals navigate” apontada por Jensen, Nerland e Tronsmo (2022: 2) e a ideia de que “are becoming more complex and demanding”.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.37 - Participação em Grupos de discussão por entidade/instituição.

Os resultados parecem polarizar em duas componentes os grupos de discussão, distinguindo os de carácter interno, reunindo os do AE, por um lado, e os restantes relacionados com grupos de discussão externos à organização escolar, como as Associações de professores, Sindicatos e Instituições do Ensino Superior, por outro lado. Procurou-se, então, compreender se existe alguma relação entre a participação em grupos de discussão internos e o AE/ENA a que os docentes pertencem. Os resultados evidenciam uma relação, ou seja, que a participação em grupos de discussão na AE/ENA depende do AE/ENA a que o docente pertence ($X^2(10) = 18.559, p=0.046$).



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.38 - Participação em Grupos de discussão por AE/ENA.

A análise realizada demonstra que em dois AE (D e G) se verifica uma sobrerrepresentação de respostas positivas, reunindo mais de 50% dos respondentes. Para estes, pode considerar-se a hipótese de se tratar de Grupos de discussão de AE/ENA, criados e promovidos no âmbito do projeto desenvolvido pelas respectivas lideranças, tratando-se, assim, de práticas profissionais configuradas e configuradoras de culturas de escola, mais do que traços distintivos do grupo profissional e/ou eventualmente de perfis de docência (relacionados com área de formação ou ciclo de ensino de docência), reforçando os resultados do estudo exploratório.

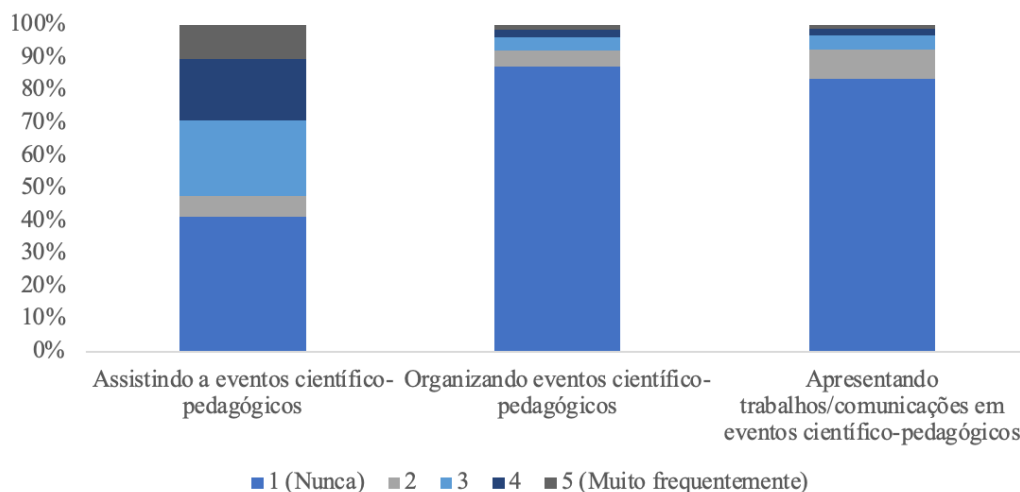
4.2.4.3 Participação em eventos científico-pedagógicos

Outra das fontes consideradas na relação com conhecimento profissional prende-se com os espaços e momentos de divulgação, discussão e validação do conhecimento, como o são os eventos científico-pedagógicos. Por isso, os professores foram inquiridos acerca da participação nesse tipo de eventos, tendo pouco mais de metade, cerca de 59% dos inquiridos, reportado participar em eventos científico-pedagógicos. A realização do teste Qui-Quadrado permitiu identificar diferenças significativas entre a participação em eventos científico-pedagógicos e o ciclo de ensino ($X^2(4) = 22.819, p < 0.001$), o vínculo contratual ($X^2(2) = 16.471, p < 0.001$), a formação académica ($X^2(1) = 4.587, p = 0.032$) e o AE/ENA ($X^2(10) = 35.421, p < 0.001$) a que o docente pertence. A análise por ciclos de ensino de docência mostrou diferenças, com os professores do 3.º CEB e Ensino Secundário a reportarem uma participação em eventos científicos acima do esperado, contra os do 2.º CEB e da Educação Especial, com valores abaixo do esperado. Estes resultados parecem em linha com os anteriores para os professores destes ciclos de

ensino, sobretudo os do 2.º CEB, que manifestam valores mais residuais/distanciados para as anteriores situações tanto de produção como de mobilização de conhecimento profissional. Inversamente, os professores do 3.º CEB e Ensino Secundário a distinguem-se, uma vez mais, pelos valores mais elevados.

Os docentes de QAE com outras habilitações além da necessária para a docência reportam uma participação maior do que a esperada, portanto, parece que a participação neste tipo de eventos é mais comum para os mais velhos/experientes e em situação laboral mais segura, a par dos mais qualificados. Inversamente, os docentes contratados e os que detêm como qualificação mais elevada a habilitação para a docência são os que reportam uma frequência menor. Reforça-se assim a imagem da docência vivida de modo distinto: os docentes em situação de estabilidade profissional e há mais anos na profissão a manifestarem maior autonomia na gestão da sua ação profissional, contrariamente aos docentes em situação precária, que auferem menores rendimentos e têm geralmente maiores despesas e ocupação de tempo pela necessidade de conciliação entre área de residência e trabalho, logo com menor disponibilidade para acederem, por exemplo, a encontros científico-pedagógicos. Por outro lado, a qualificação também a distinguir o grupo profissional dos docentes, com os mais qualificados a participarem mais neste tipo de eventos, sendo os que anteriormente manifestaram, também, práticas de autoria e enquanto formadores.

Para cerca de 30% dos inquiridos, assistir a eventos corresponde a uma prática frequente, como se pode ler na figura seguinte. Porém, os valores recuam quando se interroga acerca do envolvimento dos docentes como oradores nesses encontros, com apresentação de trabalho; e ainda mais significativamente quando inquiridos acerca da colaboração na organização. Portanto, embora se trate de uma prática profissional que se pode considerar comum, com cerca de 50%, as práticas de participação em eventos deste tipo posicionam os professores sobretudo como “ouvintes” e menos como “oradores” ou “organizadores”. É, assim, evidenciada uma distância (relativa) face a este tipo de esferas que se constituem como situações/contextos que são de produção de conhecimento profissional, neste caso, de processos de divulgação, discussão e validação do conhecimento entre pares.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.39 - Participação em encontros científico-pedagógicos.

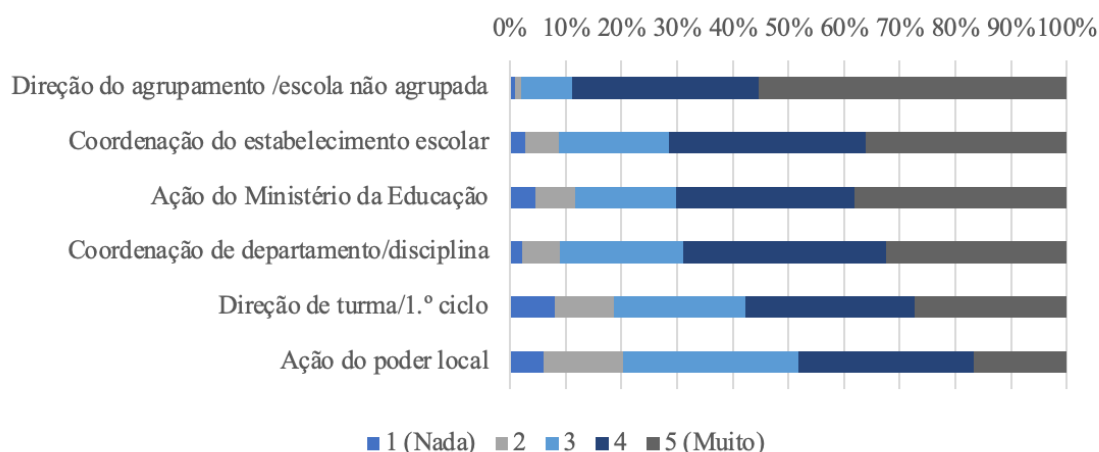
As respostas a estas duas questões reforçam as anteriormente analisadas, sobretudo as que se referiam aos tipos de publicações sobre as quais os professores manifestaram realizar mais (regularmente) pesquisa. Parece evidenciar-se, nos modos como desenvolvem as suas práticas profissionais, um efetivo interesse e/ou reconhecimento de necessidade de mobilizar conhecimento profissional (científico-pedagógico-didático) em fontes e contextos diversificados. De facto, as respostas encontradas ilustram o que Tronso (2018) considera ser o retrato da profissão docente na atualidade, relativamente ao desafio e dilemas que enfrentam face a uma multiplicidade de fontes, que, para a autora resulta no que refere como “novas responsabilidades”. Provavelmente, uma certa indistinção entre tipos de conhecimento, que fomos registando nas várias respostas, resulte mais dessa multiplicação de fontes. Anote-se, ainda, que são mais reconhecidos os encontros científico-pedagógicos organizados noutras instituições e promovidos por outras entidades e menos aqueles em que o envolvimento dos docentes acontece nas respetivas organizações escolares e/ou entre pares. Parece assim evidenciar-se, novamente, a distinção entre um plano externo, neste caso, com maior reconhecimento, e um interno coincidente com a organização escolar/AE. Ou seja, nas ações em que se parece gerir/lidar com formas de conhecimento mais institucionalizadas/formais (como o são os eventos científico-pedagógicos, as instituições em que são formadores), a esfera privilegiada parece ser maioritariamente externa; ao contrário, quando se trata de formas de conhecimento mais informais/aproximadas do contexto escolar em concreto (como o são os grupos de discussão, os projetos de intervenção), a esfera de ancoragem parece coincidir maioritariamente com o AE. Ora, tais resultados, em certa medida, contrariam a retórica a que aludimos anteriormente, a de se tratar de um grupo que se pauta por elevados níveis de colaboração entre pares, um grupo que se apoia, sendo, também por isso, quase indistinto internamente. Pelo contrário, como vimos, várias são as linhas de diferenciação, ganhando visibilidade segmentos no seio do grupo, que no estudo exploratório de insinuavam, mas dada

a dimensão da amostra (12 professoras e 2 AE) e a natureza qualitativa-intensiva da análise desenvolvida não pudemos entender para além disso, linhas esboçadas de distinção. A realização da inquirição, em escala alargada de professores e AE, revela-se, portanto, relevante, permitindo, como temos vindo a demonstrar, fixar as linhas distintivas dos segmentos profissionais.

4.3 Profissão docente: conceções sobre a profissão

4.3.1 Sentido de pertença e influência(s) sobre o trabalho docente

Por fim, quando inquiridos acerca do que consideram influenciar o seu trabalho, os docentes afirmam ser a *Direção do AE* a mais influenciadora, seguida da *Coordenação do estabelecimento escolar*, e da *Ação do Ministério da Educação* e *Coordenação de departamento/disciplina*. De modo menos expressivo, mas ainda assim como fonte de influência considerável, encontra-se a *Direção de Turma* ou de *Ano de Escolaridade* (1.º CEB), como se pode observar na figura seguinte.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.40 - Percepções sobre as entidades que influenciam o trabalho docente.

A análise mostra a configuração de três planos de influência, dispostos (quase) em cascata. Num primeiro plano, a *Direção do AE*, os interlocutores do Ministério da Educação junto dos diversos protagonistas da organização escolar que dirigem, com a responsabilidade de definição e implementação do Projeto de AE e Planos do AE, a par da promoção de diversos projetos em articulação com outras entidades (parceiros do AE). Segue-se, nessa sequência/encadeamento, os representantes da direção do AE em cada estabelecimento escolar, na figura das *Coordenações de estabelecimento*, que são também consideradas como das mais influenciadoras e que assumem a responsabilidade de operacionalizar o projeto e planos da direção do AE. Ainda neste patamar de influência, mas com menor intensidade, os inquiridos indicam a ação do *Ministério da Educação*, que elabora os normativos, emana as diretrizes relacionadas tanto com a (quase) totalidade da organização e gestão das escolas, dos processos de

escolarização e integração escolar dos alunos, assim como do recrutamento, da ação profissional e avaliação do desempenho dos docentes. Num segundo plano, é considerada a influência das estruturas intermédias como a *Coordenação de departamento/disciplina* e *Direções de turma/Ano escolaridade* (1.º CEB), operacionalizadoras dos normativos e programas ministeriais e dos projetos emanados da Direção, cuja ação que se prende essencialmente com o trabalho dos professores agrupados formalmente, como por exemplo em conselhos de turma e de departamento/área disciplinar/ano de escolaridade, a par do desempenho dos cargos de DT, por exemplo. Portanto, aproximando-se do trabalho desenvolvido com os alunos e os encarregados de educação, na terminologia de alguns autores, junto dos “clientes” da organização escolar. Por fim, num terceiro plano, considerado como menos influenciador, os dirigentes do poder local. Estes resultados parecem apontar para uma auto-conceção dos professores que os aproxima, efetivamente, da imagem dos *street level burocrats* de Lipsky (1980).

Procurou-se, ainda, averiguar a relação entre as perceções de influências e o ciclo de educação e ensino. Foram detetadas relações entre as perceções relativamente à *Ação do poder local*, da *Coordenação de departamento/disciplina*, bem como da *Direção de turma/ 1.º CEB*. Em relação à influência do poder local, há diferenças significativas entre os docentes do 3.º CEB e Secundário e os docentes do 1.º CEB, assim como da Educação Especial, sendo os primeiros os que atribuem menor importância, reforçando a imagem dos primeiros como mais distanciados face à organização escolar, contra os do 1.º CEB como aqueles que mais parecem comprometidos/implicados nela. Na mesma linha de interpretação, consideram-se os resultados seguintes, em que a influência da *Direção de turma/1.º CEB* é significativamente diferente entre os docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário e os do 1.º e 2.º CEB, sendo novamente os primeiros a atribuírem menor importância a esta função, muito provavelmente por terem alunos mais velhos, o que torna menor o contacto dos docentes com as respectivas famílias/encarregados de educação. Tal como se deu conta na análise dos descritores da classificação das profissões, à medida que se avança nos ciclos de escolaridade, de *crianças* do Pré-Escolar e 1.º CEB (regime de monodocência), passam a *alunos* dos ciclos seguintes.

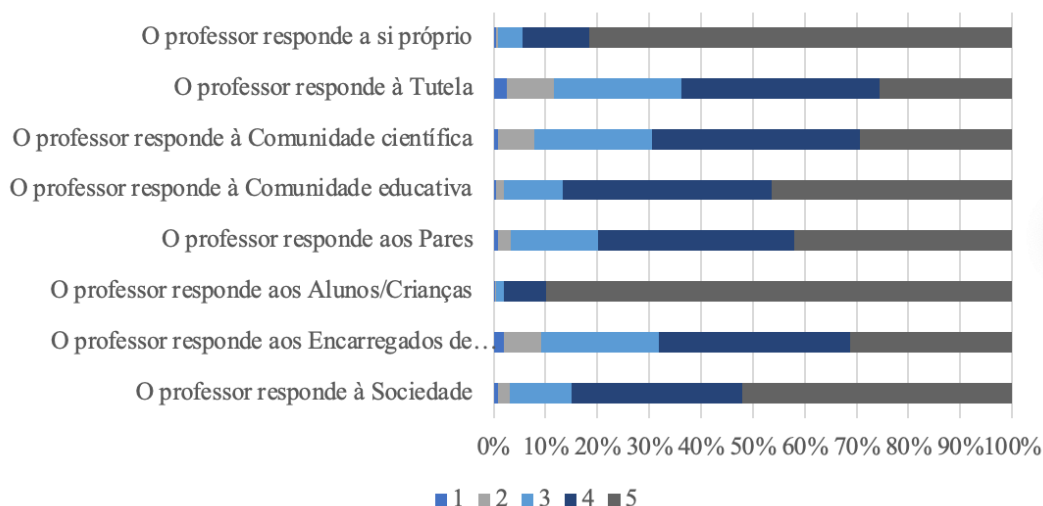
Quadro 4.5 - Percepções sobre as entidades que influenciam o trabalho docente por ciclo de educação e ensino

	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB e Secundário	Educação Especial	H
Ação do Ministério da Educação	3.63	3.98	3.73	3.97	4.03	4.667
Ação do poder local	3.50	3.76	3.38	3.18	3.83	32.608***
Direção do agrupamento /escola não agrupada	4.24	4.40	4.54	4.38	4.61	10.282
Coordenação do estabelecimento escolar	3.90	3.83	3.99	3.98	4.25	5.485
Coordenação de departamento/disciplina	4.15	3.92	3.98	3.82	4.20	12.050*
Direção de turma/1.º ciclo	3.35	4.03	3.82	3.32	3.69	41.423***

Além disso, a percepção relativamente à influência da ação do poder local, da coordenação do departamento/disciplina e da direção de turma/1.º CEB está relacionada com a área disciplinar ($H(4) = 30.017, p < 0.001$; $H(4) = 11.394, p = 0.022$; $H(4) = 29.184, p < 0.001$, respetivamente). Há diferenças significativas entre os professores generalistas e os professores de Ciências Sociais e Humanas, Educação Física e Tecnologias e Ciências Naturais, sendo os generalistas os que reportam uma influência maior por parte do poder local, provavelmente, pelas mesmas razões apontadas anteriormente. Novamente, distinguem-se os professores generalistas de outros de áreas disciplinares, como os das Ciências Sociais e Humanas, por reconhecerem menor influência à *Coordenação de departamento/disciplina*, distanciando-se do modelo de organização por áreas científicas e disciplinares, como os departamentos. Os generalistas reconhecem a influência da *Direção de turma/1.º CEB* com distinção significativa face aos docentes das Ciências Sociais e Humanas e de Artes, Educação Física e Tecnologias, sendo os primeiros a atribuírem maior importância, provavelmente, pela proximidade pedagógica que anteriormente se referiu. Não se identificou nenhuma relação entre a percepção de influência das diferentes ações analisadas e o vínculo profissional e a formação académica.

4.3.2 A quem respondem profissionalmente os professores

Por fim, lançou-se uma última questão relativa a quem os professores consideram responder profissionalmente. Um primeiro aspeto a destacar prende-se com o elevado grau de comprometimento que os inquiridos revelam, com poucas respostas em 1 (nada importante) e 2. Contudo, há diferentes graus desse compromisso, como se pode ler na figura seguinte.



Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020.

Figura 4.41 - A quem respondem profissionalmente os professores.

Detalhando a análise sobre o compromisso manifestado pelos docentes, revela-se muito expressivo o posicionamento dos professores inquiridos que declaram maioritariamente a resposta aos *alunos* e a *si* na posição 5 (muito importante, com cerca de 90% e 80%, respetivamente), isto é, aos que quotidianamente se encontram e relacionam em sala de aula, durante cada ano letivo, por vezes, na duração de um ciclo de ensino. A importância atribuída à resposta aos alunos, aproxima-se dos resultados encontrados, na realidade escolar norueguesa, por Van Uden et al (2013: 52) “The results cannot tell us whether the students of these teachers are really engaged, but based on this profile one could have conversations with teachers about how they could try to improve the engagement of their students.”. Já a resposta centrada em si, parece coincidir com os efeitos identificados por Freitas (2003) e Nogueira (2012) nas suas análises acerca das políticas desenvolvidas, neste caso no Brasil, que resultam na *individualização dos processos educacionais*, com *responsabilização individual dos professores*, afastando-os assim de uma conceção de coletivo, de resposta do grupo profissional. Em posição menos destacada, mas ainda com elevado número de respostas, encontra-se a ideia de “prestação de contas” à sociedade, em geral, assim como à comunidade educativa, reforçando a leitura do reconhecimento da responsabilidade ética e cívica do mandato que lhes é conferido politicamente. Isto é, para além dos seus quotidianos profissionais em contexto escolar, com alunos concretos, evidenciam o reconhecimento de contributo/cumprimento de uma função social, uma responsabilidade que lhe é atribuída e para à qual pretendem/têm nos seus horizontes responder. Menos expressivo, mas ainda com elevado valor, a resposta aos outros professores, os seus pares, podendo ser lidos como aqueles com quem trabalham regularmente e/ou o grupo profissional, entendido de modo mais alargado, conjugando-se as diversas pertenças (que lemos anteriormente). Num último patamar, com menor expressão, os professores considerarem que respondem/dão resposta à comunidade científica, à tutela e aos encarregados de educação.

Tendo em conta as respostas obtidas e com vista a reduzir o número de variáveis, construiu-se uma variável compósita a partir das variáveis relacionadas com fatores externos ao professor e ao aluno ($\alpha=0.826$). Numa análise mais aprofundada procurou-se encontrar as diferenças estatisticamente significativas, sendo que as apuradas permitiram encontrar distinções relevantes. Identificaram-se diferenças entre o ciclo de educação e ensino dos docentes e a perceção relativamente à resposta dos professores aos fatores externos à sala de aula e a si próprio. Quanto a resposta a si próprio, os testes post-hoc evidenciam diferenças entre os docentes de Educação Especial e os docentes do 1.º CEB e do 3.º CEB e Secundário, sendo os primeiros a considerarem responderem menos a este fator, provavelmente pelo tipo de função que desempenham, com acompanhamento de alunos individualmente, que pelas suas especificidades são mais monitorizados, com realização de relatórios regulares. Relativamente à resposta a fatores externos à sala de aula, as diferenças estão patentes entre os docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário, que reportam dar menos importância a estes fatores, e os docentes do 1.º CEB, 2.º CEB e os docentes de Educação Especial, provavelmente, por serem os docentes que lidam de forma mais distanciada com as famílias e encarregados de educação, como anteriormente já se assinalou.

Quadro 4.6 - Perceções sobre as entidades que influenciam o trabalho docente

	Pré-Escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB e Secundário	Educação Especial	
O professor responde...						
... a si próprio	4.70	4.80	4.71	4.77	4.44	9.709*
... aos alunos/crianças	4.98	4.94	4.81	4.85	4.83	8.641
... aos restantes atores	4.12	4.21	4.15	3.95	4.34	29.091***

Os resultados evidenciam, mais uma vez, a imagem de uma profissão “a solo”, os professores e as “suas” turmas como o “jardim secreto” anteriormente referido. Reforçam a sua aproximação às profissões do *care* (Evans, 2009), neste caso por se ocuparem e cuidarem numa relação de proximidade (Ronningstad, 2017) dos “seus alunos”, sobretudo os dos ciclos de iniciação, responsabilizando-se pelo processo de escolaridade que coincide com o percurso até à maioridade. A distância face aos restantes atores é reveladora dos planos e tipos de autonomia que se associam à prática profissional docente (Curado, 2002; Evans e Harris, 2004; Funck; 2012; Ronningstad, 2017), referidos no capítulo 2.

4.5 Professores e conhecimento profissional: Perfis profissionais

A análise bivariada apresentada até aqui, demonstrou a configuração de segmentos internos ao grupo profissional, que parecem apontar para perfis profissionais. Partindo desses resultados, procurou-se através de uma análise multivariada compreender se essas configurações constituiriam agrupamentos de professores distintos (*clusters*) e, se sim, quais os traços dessa distinção, dito de outro modo, o que identifica/define cada um desses agrupamentos. Para a realização da análise, partiu-se dos resultados

anteriores, por isso, nas operações estatísticas exploratórias decidiu-se utilizar as variáveis que anteriormente tinham revelado potencial explicativo.

Analicamente, considerou-se o posicionamento face ao conhecimento profissional dos professores, distinguindo o plano relativo aos processos de consumo (inclui a aquisição e mobilização) do conhecimento profissional e o de produção, nas diversas esferas profissionais da vida profissional dos professores considerando os diversos contextos e situações, como: a participação em eventos científico-pedagógicos, como participante que assiste, como orador ou organizador dos mesmos; em projetos de intervenção socioeducativa e de investigação, como participante integrado na equipa ou como coordenador; na formação contínua, como formando ou formador; e ainda, relativamente às práticas relacionadas com publicações, como leitor (o que consulta e pesquisa) ou como autor. No quadro seguinte, apresenta-se esquematicamente o plano de análise usado na fase exploratória.

Quadro 4.7 - Sistematização do plano de análise exploratória: Consumo e Produção de conhecimento profissional

Posicionamento/Perfil Consumidor (de conhecimento profissional)	Esfera profissional (contexto/situação)	Posicionamento/Perfil Produtor (de conhecimento profissional)
Formando (frequente formação)	Formação Contínua	Formador (responsável pela formação)
Participante (integra equipa)	(projetos de) Intervenção e Investigação	Coordenador (coordena equipa)
Leitor (consulta/pesquisa publicações)	Publicações	Autor (autoria de publicações)
Participante (assiste a eventos científico-pedagógicos)	Eventos científico-pedagógicos	Orador/Organizador (apresenta comunicação oral e/ou organiza eventos científico-pedagógicos)

Para a operacionalização do plano de análise, numa primeira fase, procedeu-se à identificação das características das práticas de consumo/produção de conhecimento dos professores aferidas a partir de um conjunto de indicadores, que podem ser lidas no Anexo nº 17.

Numa segunda fase, analisou-se a interdependência entre esses indicadores por meio da Análise de Componentes Múltiplas (ACM), procedimento de análise multivariada que possibilita a descrição de um espaço multidimensional estruturado pela interdependência de indicadores qualitativos (Carvalho, 2008), de forma a aferir a existência de grupos com perfis específicos quanto às práticas de consumo/produção de conhecimento. Numa terceira fase, formalizou-se a classificação dos professores numa tipologia de práticas de consumo/produção de conhecimento, por meio da articulação com a Análise de Clusters. Por fim, procurou-se compreender as relações entre os tipos de relação com o conhecimento profissional e o vínculo contratual, etapa da vida profissional/experiência profissional, ciclo de ensino de docência e qualificação.

Os resultados apurados apontaram para identificação de Padrões/Perfis. As variáveis *frequência de ações de formação*, assim como *frequência, organização e comunicação em eventos científico-*

pedagógicos discriminam mais na dimensão 1. As variáveis *coordenação de cargos, exercício de funções de formador, participação em projetos de intervenção, autoria de produções e participação em grupos de reflexão* têm maior destaque na definição da dimensão 2, como se pode ler no quadro seguinte, sugerindo-se leitura dos destaques a negrito.

Quadro 4.8 - Distribuição das Características (Indicadores) no espaço topológico

	Dimensão 1		Dimensão 2	
	Discriminação	Contribuição	Discriminação	Contribuição
Coordenação de cargos (AE/UO)*	0,031	1,20%	0,237	18,40%
Frequência de formação contínua - Formando	0,239	9,20%	0,052	4,00%
Frequência de formação contínua - Formador	0,184	7,00%	0,141	11,00%
Participação** em projetos de intervenção	0,198	7,60%	0,197	15,30%
Participação** em projetos de investigação	0,129	4,90%	0,004	0,30%
Regularidade da consulta de publicações***	0,135	5,20%	0,000	0%
Autoria de publicações científico-pedagógicas***	0,130	5,00%	0,281	21,90%
Participação em grupos de reflexão	0,207	7,90%	0,205	15,90%
Participação em eventos científico-pedagógicos	0,436	16,70%	0,036	2,80%
Organização de eventos científico-pedagógicos	0,510	15,80%	0,075	4,60%
Comunicação em eventos científico-pedagógicos	0,412	19,50%	0,060	5,80%
Inércia	0,237		0,117	
% de variância explicada	21,05%		10,40%	

Legenda: *) inclui os cargos de coordenação assumidos no AE ou UO respetiva **) participação inclui ser integrado na equipa ou coordenar projetos; ***) As questões relativas às Publicações, na secção D. Uso e produção de recursos, no questionário aos professores, incluíam discriminando entre: Científicas (conteúdos); Métodos de Ensino e Didática, Educação e Pedagogia e Manuais Escolares

A realização da Análise de Componentes Múltiplas (ACM) permitiu perceber a especificidade das relações existentes entre as categorias dos indicadores descritos anteriormente e identificar configurações distintas no que se refere aos padrões de produção e consumo do conhecimento dos professores, como se pode observar na imagem gráfica seguinte. A dimensão 1 opõe os professores produtores aos não produtores. O cruzamento com a segunda dimensão evidencia, sobretudo, os diferentes contextos/situações profissionais entre os produtores, desencadeando a definição de diferentes grupos. Os produtores internos e os produtores externos estão em quadrantes adjacentes. Portanto, a dimensão 1 aproxima-os porque estes professores têm todos uma característica em comum: eles representam os professores que contribuem para a produção de conhecimento profissional. A dimensão 2 afasta-os, na medida em que enquanto uns produzem essencialmente no contexto escolar, os outros fazem-no a partir de outros contextos/esferas profissionais.

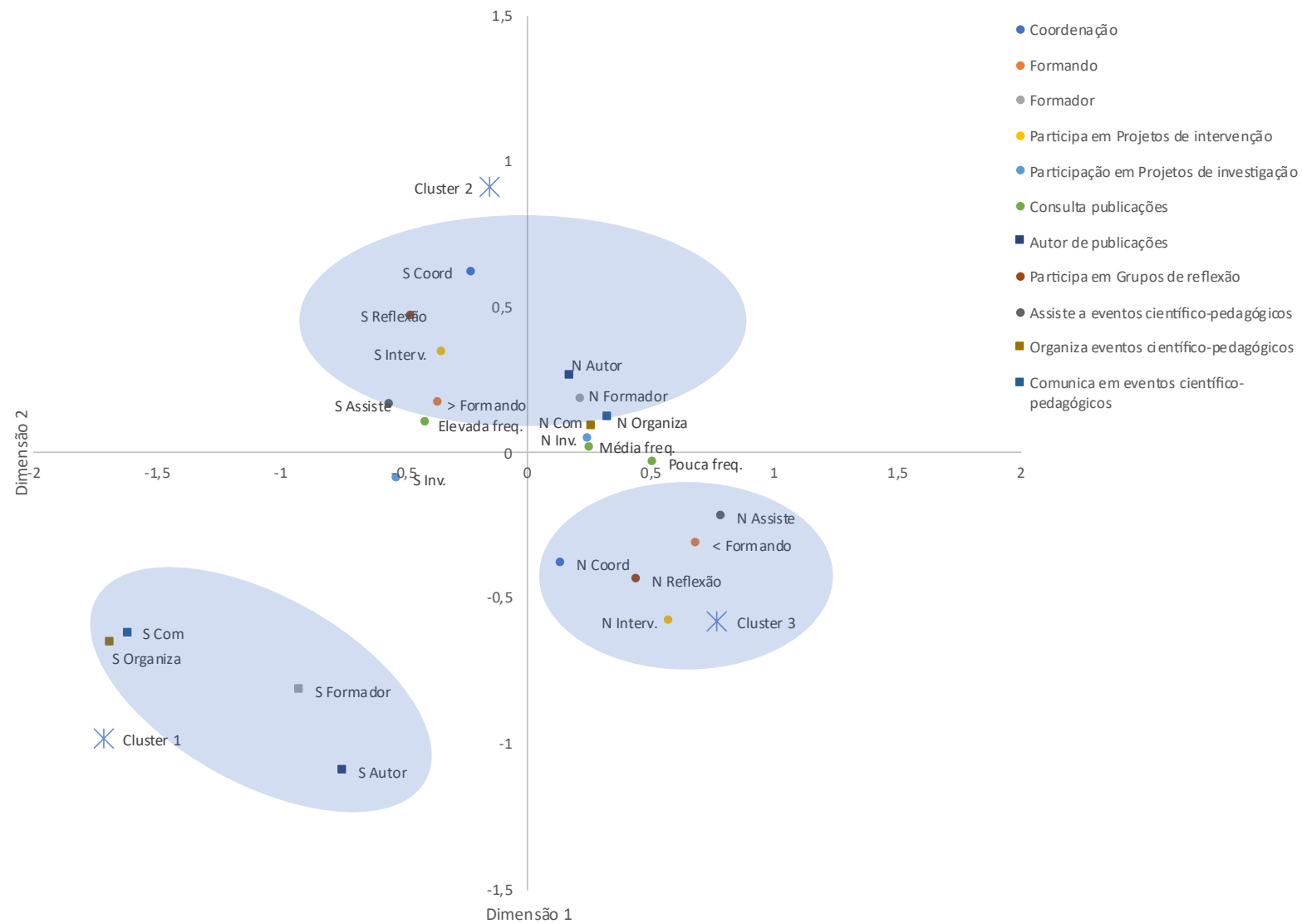


Figura 4.42 – Disposição das características de produção/consumo de conhecimento

No *quadrante superior direito* podemos observar uma configuração na qual se associam os professores que não reportam experiências enquanto autor, organizador nem enquanto comunicador em eventos científico-pedagógicos, nem formador ou integrado em projetos de investigação. No *quadrante inferior direito*, encontramos um perfil que alia as categorias correspondentes a ausência de participação em grupos de reflexão e em projetos de intervenção, assim como o não exercício de cargos (coordenação). O posicionamento das categorias correspondentes junto ao zero, na segunda dimensão, deixa antever uma situação em que esses grupos surgem associados quer à primeira configuração identificada, quer à última.

No *quadrante superior esquerdo*, temos um perfil que se caracteriza pelo exercício de cargos de coordenação, associado à participação em projetos de intervenção, em que predominam professores que participam em grupos de reflexão e sobressai o grupo que reporta assistir a eventos científicos e pedagógicos.

Por fim, no *quadrante inferior esquerdo*, percebemos a existência de uma associação clara entre experiências/práticas regulares como autor e formador, aliados também, embora com menor intensidade (dada a distância), a experiências de organização de eventos científico-pedagógicos e de comunicação (apresentação oral) nesses eventos.

Utilizando as quantificações dos indivíduos nas duas dimensões estruturantes definidas via ACM, passou-se à análise classificatória. A análise exploratória, feita por meio de métodos hierárquicos, permitiu identificar a pertinência de uma solução com três grupos, após o que se seguiu a definição final da tipologia por via de um método de otimização (K-médias), de forma a otimizar a partição em grupos.

Quadro 4.9 - distribuição dos professores por cluster

	N	%
<i>Cluster 1</i>	101	15,12
<i>Cluster 2</i>	288	43,11
<i>Cluster 3</i>	279	41,77
Total	668	100,00

A leitura do quadro seguinte, permite-nos descrever a tipologia construída. Os professores agrupados no *cluster 1*, distinguem-se dos outros por assumirem a função de formadores, tendo também uma elevada frequência de formação contínua enquanto formandos. Além de serem autores, oradores e organizadores de eventos científico-pedagógicos, são também leitores, com práticas regulares de pesquisa e consulta de publicações. Menos expressivo neste *cluster*, mas ainda a assinalar, é a participação destes professores em projetos de intervenção e investigação, por serem entre os docentes desse cluster mais os que são participantes. Os professores do *cluster 2* distinguem-se por ocuparem cargos de coordenação no AE/UO, realizarem regularmente formação contínua como formandos e participarem em projetos de intervenção. Os professores deste grupo, distinguem-se ainda por serem

leitores, isto é, terem práticas regulares de pesquisa e consulta de publicações, assistirem e organizarem encontros científico-pedagógicos, distinguindo-se ainda por participarem em grupos de reflexão. Por fim, os professores do *cluster 3* distinguem-se por terem uma prática de consulta de publicações menos regular e menor frequência de formação contínua, como formandos ou formadores. Apresentam ainda níveis baixos de participação em projetos de intervenção, investigação ou grupos de reflexão, assim como na organização, comunicação ou participação em eventos científico-pedagógicos.

Quadro 4.10 - Caracterização dos clusters de docentes

		<i>Cluster 1</i>		<i>Cluster 2</i>		<i>Cluster 3</i>	
		N	%	N	%	N	%
Coordenador	S Coord (com cargos de coordenação)	37	36.6%	166	57.6%	53	19.0%
	N Coord (sem cargos de coordenação)	64	63.4%	122	42.4%	226	81.0%
Formando	< Formando (baixa frequência formação contínua)	10	10.2%	54	19.0%	157	57.5%
	> Formando (elevada frequência formação contínua)	88	89.8%	230	81.0%	116	42.5%
Formador	S Formador (com prática como formador)	55	59.8%	25	9.5%	37	14.5%
	N Formador (sem prática como formador)	37	40.2%	238	90.5%	219	85.5%
Participa em Projetos de intervenção	S Interv. (com participação em projetos de intervenção)	79	78.2%	249	86.5%	93	33.3%
	N Interv. (sem participação em projetos de intervenção)	22	21.8%	39	13.5%	186	66.7%
Participa em Projetos de investigação	S Inv. (com participação em projetos de investigação)	57	56.4%	89	30.9%	69	24.7%
	N Inv. (sem participação em projetos de investigação)	44	43.6%	199	69.1%	210	75.3%
Consulta publicações*	Pouca frequência <	5	5.0%	36	12.5%	51	18.5%
	Média frequência	31	31.0%	115	40.1%	133	48.2%
	Elevada frequência >	64	64.0%	136	47.4%	92	33.3%
Autor de publicações	N Autor (sem práticas de autoria)	40	39.6%	277	96.2%	224	80.3%
	S Autor (com práticas de autoria)	61	60.4%	11	3.8%	55	19.7%
Participa em Grupos de reflexão	S Reflexão (participa em grupos de reflexão)	68	67.3%	208	72.2%	50	17.9%
	N Reflexão (não participa em grupos de reflexão)	33	32.7%	80	27.8%	229	82.1%
Assiste a eventos científico-pedagógicos	S Assiste (assiste a eventos científico-pedagógicos)	100	99.0%	215	74.9%	76	27.3%
	N Assiste (não assiste a eventos científico-pedagógicos)	1	1.0%	72	25.1%	202	72.7%
Organiza eventos científico-pedagógicos	S Organiza (organiza eventos científico-pedagógicos)	65	66.3%	17	6.2%	1	0.4%
	N Organiza (não organiza eventos científico-pedagógicos)	33	33.7%	259	93.8%	273	99.6%
Comunica em eventos	S Com (comunica em eventos científico-pedagógicos)	78	79.6%	25	9.1%	5	1.8%

científico-pedagógicos	N Com (não comunica em eventos científico-pedagógicos)	20	20.4%	251	90.9%	269	98.2%
------------------------	--	----	-------	-----	-------	-----	-------

Legenda: S (afirmativo/positivo = Sim); N (negativo/ausência de = Não); (*) analiticamente optou-se por transformar uma escala de 5 (1=nunca e 5=muito regularmente) para 3 posições (Pouca frequência, que reúne os anteriores 1 e 2; Média frequência, que se refere à posição 3; Elevada frequência, que reúne as anteriores posições 4 e 5).

Da análise do espaço topológico à construção da tipologia, os agrupamentos de professores quanto ao (seu) posicionamento/relação com o conhecimento profissional, correspondentes aos *clusters*, permitem identificar perfis profissionais. A designação dos *clusters* partiu das características e da interdependência entre elas identificadas, visando condensar/sintetizar os resultados encontrados. Assim, o *cluster* 1 e 2 reúnem os professores que são *produtores*, distinguindo-se pelas esferas profissionais (contextos e situações profissionais) a partir das quais são desenvolvidos os processos de produção. Em comum têm ainda práticas de consulta e pesquisa de publicações, podendo ser considerados como leitores. São também regularmente formandos no âmbito da formação contínua, embora se distingam os primeiros por serem, simultaneamente, formadores. Ainda para o primeiro *cluster*, como se assinalou, essa produção associa-se também à participação em eventos científico-pedagógicos, como participantes, oradores e organizadores desses eventos, a par de práticas de autoria, já os do *cluster* 2 distinguem-se sobretudo por assistirem a este tipo de eventos científico-pedagógicos. Outra característica comum tem a ver com o envolvimento em projetos de intervenção, embora seja mais distintivo para os do *cluster* 2, sendo os projetos de investigação marca dos professores do primeiro *cluster*. Outra característica que parece distinguir os professores reunidos no *cluster* 2 tem a ver com a participação em grupos de reflexão e desempenho de cargos de coordenação. Portanto, tratando-se de dois grupos produtores, uns parecem sê-lo em esferas profissionais exteriores à organização escolar (AE), os do *cluster* 1, e os outros, igualmente envolvidos em processos de produção de conhecimento, mas fazendo-o a partir da organização escolar, internos, os do *cluster* 2. Podem por isso ser designados como *produtores implicados/comprometidos externa e internamente*. O terceiro *cluster* reúne os professores cujas características distintivas mostram sobretudo uma relativa ausência, revelada por baixos níveis ou nula participação, quer na organização escolar, quer noutras esferas da vida profissional, podendo por esta razão ser designados por *distanciados*. Sendo, contudo, de assinalar que apresentam uma regularidade média de consulta de publicações.

Quadro 4.11 - Caracterização dos docentes dos clusters

		Consumo	Produção
C1	Produtores empenhados/implicados externamente	Leitores (consulta/pesquisa) Formandos Assistem eventos científico-pedagógicos	Formadores Apresentam e/ou organizam eventos científico-pedagógicos Participam projetos investigação e intervenção socioeducativa
C2	Produtores empenhados/implicados internamente (AE)	Leitores (consulta/pesquisa) Formandos Assistem eventos científico-pedagógicos	Participam projetos intervenção socioeducativa Participam em grupos de discussão Exerce cargos de coordenação
C3	Consumidores Distanciados	Leitores (consulta/pesquisa) Fracá ou nula participação (interna/externa)	

No sentido de perceber quais as condições/atributos socioprofissionais dos professores agrupados em cada *cluster*, cruzaram-se os tipos de produção e consumo apurados com as variáveis que, na análise bivariada, tinham sido identificadas como potencialmente explicativas/distintivas. Os resultados apurados encontram-se no quadro seguinte.

Quadro 4.12 - Tipos produção/consumo e outras variáveis

		N	%	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3	
				N	%	N	%	N	%
Ciclo de Ensino	Pré-Escolar	42	6,3%	9	8.9%	14	4.9%	19	6.8%
	1.º CEB	132	19,8%	7	6.9%	90	31.4%	35	12.5%
	2.º CEB	97	14,5%	10	9.9%	39	13.6%	48	17.2%
	3.º CEB e Secundário	359	53,8%	71	70.3%	129	44.9%	159	57.0%
	Educação Especial	37	5,5%	4	4.0%	15	5.2%	18	6.5%
	Total								
Vínculo contratual	QAE - Efetivo	440	66,0%	72	71.3%	214	74.3%	154	55.4%
	QZP	101	15,1%	16	15.8%	41	14.2%	44	15.8%
	Contratado	126	18,9%	13	12.9%	33	11.5%	80	28.8%
	Total								
Tempo de serviço	1 a 4	1	0,1%	0	0.0%	0	0.0%	1	0.4%
	5 a 7	8	1,2%	2	2.0%	1	0.3%	5	1.8%
	8 a 14	28	4,2%	1	1.0%	8	2.8%	19	6.8%
	15 a 22	142	21,3%	13	12.9%	60	20.8%	69	24.7%
	mais de 22	489	73,2%	85	84.2%	219	76.0%	185	66.3%
	Total								
Sexo	Masculino	114	17,1%	25	24.8%	35	12.2%	54	19.4%
	Feminino	554	82,9%	76	75.2%	253	87.8%	225	80.6%
	Total								
Qualificação Formação	Apenas habilitação para a docência	361	54,0%	36	35.6%	173	60.1%	152	54.5%
	Outra habilitação	307	46,0%	65	64.4%	115	39.9%	127	45.5%
	Total								

Realizaram-se ainda testes estatísticos, qui-quadrado, para aferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis em análise. Os resultados mostraram a existência de diferenças significativas entre os *clusters*, segundo todas as variáveis consideradas²⁷⁷: ciclo de educação e ensino de docência; tempo de serviço (experiência profissional/ciclos de vida profissional); vínculo contratual; sexo; e qualificação. Os resultados encontrados permitem, portanto, traçar perfis socioprofissionais dos professores, pela distinção entre *clusters*.

Os professores do *cluster 1*, *produtores comprometidos/implicados externamente*, distinguem-se estatisticamente quanto ao ciclo de educação e ensino por terem mais professores do 3.º CEB e Ensino Secundário e menos do 1.º CEB, embora seja de assinalar os valores relativos à presença de docentes do Pré-Escolar, mesmo que sem significância estatística. Os professores deste *cluster* distinguem-se

²⁷⁷ Qui-quadrado: ciclo de educação e ensino ($X^2(8)=51150, p<0,001$); vínculo contratual ($X^2(4)=33196, p<0,001$); qualificação ($X^2(2)=18000, p<0,001$); sexo ($X^2(2)=10161, p=0,006$) e tempo de serviço ($X^2(8)=21614, p=0,006$)

estatisticamente dos restantes por terem mais professores com 22 e mais anos de serviço, portanto, com elevada experiência profissional, mais professores homens e ainda por terem menos professores cuja qualificação corresponde ao grau que os habilitou para a docência e ingresso na profissão, portanto, que não realizaram posteriormente formação de qualificação mais avançada. Embora sem que se verifique estatisticamente diferença, é de assinalar que neste *cluster* há muitos professores que realizaram formação avançada, portanto, mais qualificados. Relativamente ao vínculo contratual, os professores deste *cluster* não se diferenciam estatisticamente dos restantes, embora encontremos uma razoável concentração de docentes efetivos, de QAE, como se pode ler no quadro em cima. Portanto, pode afirmar-se que os professores *produtores comprometidos/implicados externamente* encontram-se tendencialmente em situação de estabilidade laboral, são efetivos nos quadros de escola (AE), têm uma longa experiência profissional, com mais de 22 anos de serviço e são muito qualificados. Embora se trate de um grupo profissional feminizado, neste *cluster* agrupam-se mais expressivamente homens, docentes sobretudo no 3.º CEB e Ensino Secundário.

Os professores do *cluster 2, produtores comprometidos/implicados internamente*, distinguem-se estatisticamente dos outros *clusters* por serem maioritariamente docentes do 1.º CEB e menos do 3.º CEB e Ensino Secundário. Estes docentes encontram-se também em situação de estabilidade contratual, distinguindo-se estatisticamente este *cluster* por ter mais docentes do quadro de escola e menos contratados, pela baixa presença de homens e por reunirem, sobretudo, docentes que mantiveram como nível de qualificação o grau que lhes deu acesso à profissão. Embora estatisticamente este *cluster* não se distinga quanto ao tempo de serviço dos docentes, é de assinalar a elevada presença de professores com mais de 22 anos de serviço.

Por fim, os professores do *cluster 3, os distanciados*, no que diz respeito ao ciclo de educação e ensino de docência distinguem-se estatisticamente dos outros por terem menos professores do 1.º CEB, embora, como se pode ler no quadro em cima, se assinale a presença de docentes do 2.º CEB e 3.º CEB e Ensino Secundário. O vínculo contratual dos docentes deste *cluster* distingue-o estatisticamente dos outros, por ter mais contratados e menos docentes do QAE. Quanto à experiência profissional, reúne mais docentes com 8 a 14 anos de tempo de serviço e menos com mais de 22 anos. Quanto à distribuição dos docentes por sexo e nível de qualificação, estatisticamente este *cluster* não se distingue dos restantes.

O ciclo de educação e ensino de docência parece fazer distribuir os docentes por *clusters*²⁷⁸, com a sobrerrepresentação dos do 3.º CEB e Ensino Secundário no *cluster 1*, como professores *produtores comprometidos/implicados externamente*, neste grupo a distribuição contraria a tendência do sistema, masculinizando-se. Neste *cluster* reúnem-se ainda os professores maioritariamente colocados no quadro de escola e com mais anos de experiência profissional. A qualificação dos professores revela-se novamente como variável relevante, associada a práticas de consulta, pesquisa e autoria de publicações,

²⁷⁸ A distribuição dos professores da Educação Especial não os posiciona distintivamente em nenhum *cluster*, provavelmente como efeito da pertença multiciclo associada à especificidade da sua função.

apresentação oral e participação em eventos científico-pedagógicos, assim como a práticas de participação mais em projetos de investigação e menos em projetos de intervenção. É igualmente neste grupo que se encontram mais concentradamente os professores que, além de regularmente serem formandos, são também formadores no âmbito da formação contínua de professores. Portanto, são produtores, mas comprometidos/implicados, sobretudo, em esferas profissionais externas à organização escolar, inscrevendo-se assim num/no plano da cultura profissional do grupo, e não no/num plano da cultura da organização escolar de pertença.

Já os professores que ocupam o *cluster 2, professores produtores comprometidos/implicados internamente*, são sobretudo docentes no 1.º CEB, constituindo um grupo tendencialmente feminizado, menos qualificado (que o anterior), mas assemelhando-se aos do *cluster 1* por terem longa experiência profissional e estabilidade contratual. Embora revelem elevada regularidade de consulta de publicações, não são autores ou oradores em eventos científico-pedagógicos. O mesmo se pode afirmar relativamente à formação contínua, são regularmente formandos, mas não assumem funções de formador. O que destaca os docentes deste *cluster*, face ao anterior, é o facto de produzirem conhecimento sobretudo a partir da organização escolar, distinguindo-se pelo desempenho de funções relacionadas com cargos de coordenação no AE/UO, a participação em projetos de intervenção e pertença a grupos de reflexão.

Um aspeto comum aos *professores produtores comprometidos/implicados* prende-se com elevada regularidade de prática de consulta e pesquisa de publicações, podendo por isso ser considerados simultaneamente como *consumidores/leitores*.

Os professores do *cluster 3, os distanciados*, distanciam-se no que diz respeito à produção de conhecimento, quer externa, quer internamente, apresentando baixos níveis de participação e envolvimento em praticamente todas as ações consideradas. Revelam baixos níveis de regularidade de formação contínua, participação em projetos de intervenção ou investigação, em grupos de reflexão ou em eventos científico-pedagógicos, embora com regularidade média de consulta e pesquisa de publicações. Não desempenham cargos de coordenação no AE/UO, distinguindo-se dos professores dos *clusters* anteriores pela precaridade profissional, sendo maioritariamente contratados. Embora tendo menos anos de serviço, não se encontram já em início de carreira. Parecem, por isso, posicionar-se face ao consumo e à produção do conhecimento profissional de modo distanciado, com práticas de mobilização (consulta, pesquisa, acompanhamento dos trabalhos em eventos científico-pedagógicos) que revelam pertenças profissionais (mais) fracas, quer às organizações escolares, quer a outros contextos/situações profissionais. Distanciados, também por se encontrarem em precaridade contratual, que não favorece a fixação num território e a integração profissional, por exemplo, nas equipas de docentes dos AE. Correspondem, provavelmente, aos docentes que enfrentam difíceis condições de conciliação entre a vida profissional e a familiar, por vezes com duas residências, a semanal, do trabalho, a de fim-de-semana, com a família, em etapas da vida em que têm filhos pequenos, sem que saibam, no final de cada ano, onde serão colocados no ano letivo seguinte. Embora a análise não tenha evidenciado

pertença estatisticamente diferenciadora de ciclos de educação e ensino associados a este *cluster*, há, contudo, uma expressiva presença de professores do 2.º CEB e 3.º CEB e Ensino Secundário.

Portanto, o vínculo contratual como efetivos e experiência profissional mais longa, que se traduzem em pertenças profissionais à organização escolar (e outras), parecem associar-se a práticas de produção de conhecimento, por terem diferentes *condições profissionais de maior estabilidade*, reveladoras de uma *pertença* à organização escolar (profissional), inversamente, os que se encontram em situação de precaridade estão distanciados das esferas de produção, sofrendo os efeitos dos constrangimentos que essas condições acarretam.

Quadro 4.13 - Tipologia dos perfis de docentes, por características

	Produtores Empenhados/Implicados externamente	Produtores Empenhados/Implicados internamente (AE)	Consumidores Distanciados
Ciclo de docência	3.º CEB e Ensino Secundário (+) Pré-Escolar (+/-) 1.º CEB (-)	1.º CEB (+) 3.º CEB e Ensino Secundário (-)	2.º CEB (+) 1.º CEB (-) 3.º CEB e Ensino Secundário (+/-)
Experiência Profissional	Maior Experiência profissional (+) 22 e mais anos de serviço (+)	Maior Experiência profissional (+) 22 e mais anos de serviço (+)	Menor Experiência profissional (-) 8 e 14 anos de serviço (+) 22 e mais anos de serviço (-)
Formação (avançada)	Formação avançada (+)		
Sexo	Masculinizado Homens (+)	Feminizado Homens (-)	
Situação contratual	Estabilidade Profissional Quadros AE (+)	Estabilidade Profissional Quadros AE (+)	Precaridade Profissional Contratados (+) Quadros AE (-)

A distribuição dos docentes permitiu relacionar os perfis profissionais dos professores produtores à pertença a ciclos de ensino e educação de docência. Contudo, deveremos ser cautelosos na interpretação, questionando se estes professores são produtores por terem estas condições e atributos (características) ou se, tal distribuição resultará, também, do facto de, sendo os *mais velhos*, isso significar que pertencem a uma certa *geração de formação*. Na mesma linha de questionamento, sabendo que a distinção entre os *professores produtores comprometidos/implicados* mostrou que os que produzem internamente são (na sua maioria) docentes do 1.º CEB e os que o fazem externamente são (na sua maioria) docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário, poderá considerar-se que concorre também para essa distinção a diferença entre as vias, modalidades e instituições de formação inicial, como se deu conta em capítulo anterior. Portanto, reforça-se a interpretação anteriormente avançada, na análise bivariada, da coincidência/associação entre níveis de qualificação mais elevados e práticas regulares de consumo e produção de conhecimento profissional, ou seja, os perfis dos *professores produtores comprometidos/implicados* identificados.

Quadro 4.14 - Tipologia dos perfis de docentes, por características (síntese)

		Consumidores	Produtores
Produtores Empenhados/Implicados externamente	3.º CEB e Ensino Secundário (+) Maior Experiência profissional (+) Formação avançada (+) Masculinizado Estabilidade Profissional	Leitores (consulta/pesquisa) Formandos Assistem eventos científico-pedagógicos	Formadores Apresentam e/ou organizam eventos científico-pedagógicos Participam projetos investigação e intervenção socioeducativa
Produtores Empenhados/Implicados internamente (AE)	1.º CEB (+) Maior Experiência profissional (+) Feminizado Estabilidade Profissional	Leitores (consulta/pesquisa) Formandos Assistem eventos científico-pedagógicos	Participam projetos intervenção socioeducativa Participam em grupos de discussão Exerce cargos de coordenação
Consumidores Distanciados	2.º CEB (+) Menor Experiência profissional (-) Precaridade Profissional	Leitores (consulta/pesquisa) Fraca ou nula participação (interna/externa)	

Ora, a distribuição dos docentes por perfis profissionais anteriormente descritos permite concluir que se trata de um grupo profissional internamente diferenciado, também no que ao posicionamento face à produção e consumo do conhecimento profissional diz respeito. Pode mesmo avançar-se que, em grande medida, tais distinções resultam de diversos fatores socio-históricos, anteriormente identificados, cujos efeitos configuram as condições (objetivas/estruturais e subjetivas/ação-decisão-escolhas) profissionais da atual etapa do processo de profissionalização dos professores em Portugal, traduzidas em constrangimentos e oportunidades. Por isso, pode afirmar-se que há diferentes modos de *se ser professor* e viver a profissão nas (mesmas) escolas e AE, no (mesmo) sistema educativo.

CONCLUSÕES

O interesse pelo desenvolvimento de investigação sobre os professores partiu de um conjunto de interrogações que tiveram como pano de fundo a centralidade da educação e do conhecimento nas sociedades contemporâneas e, conseqüentemente, a crescente atenção prestada aos resultados e aos processos de melhoria dos sistemas educativos, à escala mundial e nacional.

A análise permitiu-nos compreender que o reconhecimento da relevância dos professores alargou o interesse por estes, mas, também, evidenciou a complexidade dos processos que têm como efeito, por exemplo, o aumento de *visibilidade pública* (Abbott, 1988). Um dos efeitos prende-se com as conseqüências da intensificação da discussão pública, nos últimos anos, com a publicitação de relatórios e estudos produzidos por entidades internacionais, que comparam países relativamente às políticas, modelos de organização dos sistemas educativos e resultados alcançados pelos estudantes, que resultaram num aumento e mais sistemático escrutínio, pressão e elevação de expectativas relativas ao desempenho profissional dos professores (Estrela, 2001; Afonso, 2009; Flores, 2012, 2016; Enguita, 2019; Zeichner, 2019; Mazo, 2019; Lopes, 2022). A que acresce, mais recentemente, embora com efetivos sinais desde a primeira década do século XXI (OCDE, 2012), a discussão em torno da “falta de professores” e “fraca atratividade” e “precarização” da profissão. O envelhecimento, o cansaço, o abandono e a precaridade das suas condições laborais têm sido consideradas causas do problema social, dando mote ao “braço de ferro” entre os professores e a tutela, com as reivindicações dos docentes junto dos decisores políticos, as greves e manifestações e nos últimos anos letivos. No processo de conflitualidade, vão esgrimindo disputas e tecendo argumentos na tentativa de mobilização da sociedade em geral, em particular, as famílias e os próprios estudantes, para o que consideram, professores e tutela, ser uma “urgência nacional”. Como demos conta, nos últimos anos tem havido uma (quase) contínua discussão em torno da escola e dos professores e a expectativa de que as (sucessivas) alterações de regulamentação do sistema educativo, da organização das escolas e da ação e formação dos professores resultem na criação das condições necessárias para a escolarização das camadas mais jovens da população portuguesa. No entanto, como vimos, tal regulamentação tem tido efeitos numa complexa e pesada ação legislativa curricular (Almeida et al., 2021), lida como causa de um aumento da sobrecarga do trabalho docente e causa de um enorme mal-estar (Afonso, 2009; Lelis, 2012; Krantz e Fritezen, 2017; Enguita, 2019; Lopes, 2022).

O acompanhamento do debate público permitiu identificar outro efeito, que se prende com o alargamento e diversificação dos protagonistas, contando com a participação de especialistas, políticos, sindicalistas, investigadores e outros responsáveis e/ou implicados na cena educativa. Concomitantemente, na atualidade, espera-se/exige-se que a decisão política seja transparente, com demonstração de que é tomada de modo informado e fundamentado na produção científica (OCDE, 2022).

Como vimos, os relatórios e estudos, que também foram considerados na primeira parte da nossa pesquisa, são produzidos por entidades públicas e privadas, internacionais e nacionais, assistindo-se ao crescimento e diversificação dos interesses pela educação e pelos professores, surgindo, por exemplo,

de áreas científicas como a economia da educação. A complexidade a que nos referimos pode ser lida na malha que cruza posições, por vezes contraditórios e conflituais, nas relações estabelecidas entre os diversos protagonistas, assim como nos sentidos atribuídos e interesses subjacentes à produção, interpretações e apropriações da informação produzida (Sebastião et al. 2019; Lindblad, et al. 2023; Machado, 2023), variando consoante os protagonistas e os palcos de discussão e modos de circulação (Tardif e Zourhlal, 2005; Levin, 2011). É disso ilustrativo o modo como, por exemplo, o problema social da “falta de professores” e da “falta de condições laborais” tem sido colocado.

Por isso, no processo de (re)construção do problema sociológico, partindo do problema social desta forma identificado, também em virtude das pertenças e experiências profissionais da investigadora, correndo o risco de uma “excessiva” familiaridade social com o objeto de estudo (Costa, 1992), procurou-se que, na definição do problema sociológico e no enquadramento teórico, se considerassem as diferentes correntes, abordagens e perspectivas no âmbito da sociologia e da educação. Do mesmo modo, na elaboração dos procedimentos teórico-analíticos, procurou-se garantir uma efetiva multiplicidade de técnicas, possibilitadoras da triangulação de resultados obtidos na consulta e produção de informação empírica, de forma a assegurar uma vigilância ética e deontológica atenta e preocupada. Tais decisões e ações reforçaram o empenho no desenvolvimento de uma investigação que pretende posicionar-se no sentido da sociologia pública (Burawoy, 2006, Silva, 2017; Machado, 2023). Foi neste cenário que se equacionaram as questões centrais da investigação realizada, considerando que, no âmbito desse debate, os professores têm sido amplamente reconhecidos como elementos fundamentais (Flores, 2016). Precisamente, décadas de investigação têm procurado mostrar quão determinantes são os professores para os processos de ensino e aprendizagem e modos de funcionamento das escolas. Por isso, conhecer e compreender o que pensam sobre a educação, a escola, o ensino e a ação profissional que desenvolvem afigurou-se como (um bom) ponto de partida do percurso investigativo, cujas conclusões de apresentam nesta presente secção do trabalho.

Sendo os profissionais que se ocupam da ação de ensinar (Roldão, 2007, 2009), decidimos considerar os professores enquanto grupo profissional, o que implicou o uso de uma lente teórica ancorada nas teorizações sobre as profissões, que, como demonstrámos, no percurso da respetiva área da sociologia (sociologia das profissões e a mais recentemente afirmada sociologia dos grupos profissionais), tiveram sempre como elemento de distintividade o conhecimento profissional, considerado como *atributo* ou *recurso*, sendo para vários autores “o” elemento distintivo (Abbott, 1988). Por isso, o problema sociológico desenhou-se a partir de um questionamento inscrito na problemática do conhecimento profissional dos professores, entendido como o conhecimento reconhecido como necessário para a função docente, ou seja, *ensinar* (Roldão, 2000). Portanto, quisemos compreender como este grupo desenvolve a sua ação profissional, nos diversos contextos e esferas profissionais, focando o nosso interesse no conhecimento profissional.

Um primeiro conjunto de conclusões prendem-se, mais centralmente, com a análise produzida em torno do processo de profissionalização dos professores em Portugal. A pesquisa realizada permitiu-nos

compreender que, para o grupo profissional dos professores, o conhecimento evidenciou-se como elemento distintivo, por haver como condição necessária a posse de qualificação profissional resultante de uma formação longa, em instituições de ensino superior, que inclui a realização de estágios nos ciclos para os quais é obtida a respetiva habilitação profissional. Da análise realizada e considerando a presente etapa de profissionalização, podemos concluir que o conhecimento profissional, expresso na referida habilitação, distingue o grupo dos professores dos demais, garantindo-lhes a desejada exclusividade, tendo como principal fonte o Estado, portanto, uma fonte externa ao grupo.

O aprofundamento do conhecimento em torno do processo de profissionalização dos professores em Portugal permitiu a identificação e compreensão das condições e fatores que contribuíram para a emergência, afirmação e consolidação do grupo profissional dos professores, i.e., *estabelecimento e manutenção da respetiva jurisdição* (Abbott, 1988).

A análise permitiu concluir que o processo de profissionalização dos professores, na sua longevidade, tem sido marcado por avanços e recuos, que parecem resultar, em grande medida, da relação com o Estado. O estatuto socioprofissional dos professores em Portugal tem dependido, sobretudo, das intencionalidades político-ideológicas dos diferentes regimes relativamente à educação, à escola, mais concretamente, ao desenho do sistema educativo e acesso das populações ao conhecimento. Outros fatores concorreram, ao longo das diferentes fases do processo, para a elevação ou diminuição do seu estatuto, designadamente, por exemplo, a composição socioprofissional do grupo profissional.

Como pudemos demonstrar, na relação com o Estado, parece caber aos professores a operacionalização das estratégias e decisões políticas, centralmente definidas e geridas. Podemos então concluir que, no caso dos professores, as direções e modos de crescimento do grupo profissional têm dependido maioritariamente de fatores cujas fontes são externas ao grupo. Ao contrário de outros, não decorrem tanto de lutas e conflitualidades face a outras profissões ou em resultado de avanços tecnológicos e científicos, que podem ser entendidos como ameaças ou oportunidades de crescimento. A abordagem sistémica adotada, que concebe teórica e analiticamente as profissões integradas num sistema, permitiu compreender que, no caso dos professores, a relação com o Estado é não só fundacional, com a definição das condições para o estabelecimento do grupo profissional, como determinante para o seu crescimento ou definhamento. Como vimos, o Estado tem protegido o grupo profissional, garantindo exclusividade da sua ação, mas controlando fortemente, através da regulamentação e regulação do grupo, por via da definição das políticas que ditam as condições de acesso à profissão, de progressão na carreira, das exigências relativas à formação (inicial e contínua), da avaliação de desempenho docente e da avaliação dos resultados do sistema educativo. Esse controlo é de elevada extensão, na medida em que, como vimos, uma maioria muito expressiva de professores exerce profissionalmente no setor público do sistema educativo, portanto, tendo como empregador, praticamente em exclusividade, o Estado.

No quadro da evolução dessas políticas centralmente definidas, pôde concluir-se que genericamente têm contribuído para a uniformização do grupo profissional, através de medidas como a da definição de um estatuto da carreira docente, que tem apenas um único nível; ou a exigência do mesmo grau de qualificação profissional, mestrado, para a habilitação para a docência; ou o sistema de concursos para colocação de professores, gerido a nível nacional (com exceção das regiões autónomas).

Ainda no que se prende com os efeitos das fontes externas, identificámos no movimento ascendente, portanto revelador de elevação do estatuto de reposicionamento do grupo profissional dos professores na classificação nacional mais recente, CPP2010, outro fator de uniformização, na medida em que passaram a integrar o mesmo Grande Grupo (2). Porém, pudemos também assinalar que a essa aproximação não corresponde uma indiferenciação interna do grupo profissional. A análise do documento permitiu identificar linhas distintivas, coincidentes com os ciclos de docência, reveladoras de uma hierarquização que coloca na base os docentes dos níveis de iniciação, associados a uma ação essencialmente educativa, de natureza pedagógica, dirigida a “crianças”, e, nas posições mais elevadas, os docentes dos níveis mais avançados, associados ao ensino, com referências didático-científicas, tendo como destinatários “alunos”.

Portanto, a natureza do conhecimento profissional (pedagógico/didático/científico) e a intencionalidade da sua ação (dirigida à educação de crianças/ensino de alunos) revela-se o elemento distintivo. No topo, encontram-se os professores do ensino superior, com responsabilidade de produção de conhecimento, que será mobilizado pelos outros, considerados, por isso, como utilizadores/aplicadores desse conhecimento (Lüdke e Cruz, 2005), sendo que, a estes professores não é feita qualquer exigência de formação pedagógica. Igualmente, na análise da regulamentação sobre a formação de professores, embora genericamente uniformizadora, se considerarmos a convergência no grau exigido, esta parece contribuir para a diferenciação interna do grupo profissional, dada a distinção entre as instituições dos subsetores do ensino superior que se ocupam da formação inicial e avançada, com o facto de o politécnico se ocupar apenas da formação dos docentes dos níveis de iniciação, a que acresce a exclusividade do subsetor universitário na atribuição do grau de doutoramento. Uma das explicações para esta opção pode estar relacionada, como avançámos anteriormente, com a sobre-representação dos níveis de qualificação mais avançados dos professores do 3.º CEB e ensino secundário, coincidindo, assim, a possibilidade de prosseguirem para formação avançada nas instituições do mesmo subsetor em que realizaram a formação inicial.

Outras conclusões relacionadas com os efeitos de fontes externas ao grupo, designadamente das políticas educativas, prendem-se com a regulação do grupo. A definição e operacionalização dessas políticas parece traduzir-se, *grosso modo*, num controlo ocupacional do tipo *mediado* (Johnson, 1972), neste caso pelo Estado, uma vez que a decisão sobre o sistema de licenças e registo de certificação para o exercício profissional não está sediada no grupo profissional, mas sim na tutela. Por isso, como verificámos, não se reconhecem estratégias de *fechamento do grupo* (Larson, 1988) ancoradas no grupo profissional, mas sim no Estado (Paradeise, 1988). Sobretudo, no sentido de uma regulação que, no

limite, diz respeito à responsabilidade e compromisso com os clientes, neste caso, o bem público (Freidson, 1994). Porém, essa ação de “gatekeeping” (Freidson, 1994), que tem sido assegurada pelo Estado, lida como protetora do grupo profissional, pode não ter como finalidade o bem público. Como vimos, na análise sobre as decisões políticas sobre professores no período do Estado Novo, foi tomada a decisão de diminuição de exigências para a docência, com o empobrecimento da formação e extinção das instituições que se ocupavam da formação de professores. O resultado foi o esvaziamento da distintividade do grupo profissional, ancorada, precisamente, no reconhecimento da necessidade de um conhecimento profissional necessário para o exercício da docência, obtido por uma formação longa em instituições superiores.

Porém, tal não significa que estes profissionais não disponham, atualmente, de autonomia no âmbito da sua ação profissional. Como vimos, a análise revelou uma fraca autonomia profissional na dimensão relativa ao grupo profissional *professional autonomy* (coletiva), mas elevada na dimensão relacionada com a prática profissional em situação concreta (*work autonomy*) (pessoal/individual) (Engel 1969, 1970; Eraut, 1994; Maastekaasa, 2011; Ronningstad, 2017). Analiticamente, demonstramos que a regulação profissional deste grupo assenta na ação centralizada e centralizadora do Estado, resultando, por isso, numa fraca autonomia profissional (coletiva).

Portanto, podemos concluir que no caso dos professores a *autonomia económica* (Funck, 2012) é muito exígua, uma vez que não definem o valor do trabalho que exercem, embora seja relevante a ação sindical nos processos de concertação com a tutela em matéria salarial, tempo de serviço e outras afins. Analogamente, o mesmo acontece relativamente à *autonomia política* (Funck, 2012), por ser ao Estado que tem competido o controlo das condições da prática profissional, embora tenhamos registado, mais recentemente, a auscultação em matéria de definição da regulamentação (Almeida et al., 2021). No entanto, relativamente à tomada de decisão em situação de trabalho, na relação com os alunos nos quotidianos escolares, os professores exercem uma *autonomia clínica* (Funck, 2012), aproximando-se da *work autonomy*. Embora tenhamos encontrado, no exercício dessa autonomia, a conjugação e mobilização de instrumentos de regulação dos vários níveis, pode concluir-se que se trata, ainda assim, de uma decisão condicionada pelas orientações do sistema educativo (macro) e das organizações escolares AE (meso).

Por outro lado, apesar de os professores considerarem que desenvolvem um trabalho de modo colaborativo, como demonstrado, não se trata de tomada de decisão coletiva sobre o *que, como, quando, porque e para quê e com/para quem* usar os materiais e instrumentos que trocam com vista à utilização em sala de aula. Podemos concluir que, no caso dos professores, se trata de uma autonomia exercida de modo marcadamente individualizado e isolado, na situação concreta da sua ação, junto dos seus alunos. Tal aproxima-os, de facto, dos *street-level bureaucrats* (Lipsky, 1980). Por isso, concluímos ainda, em linha com Evans e Harris (2004), que a proliferação de normas, regulamentos e outros dispositivos de regulação não resultam, necessariamente, num maior controlo sobre o trabalho em situação concreta dos professores. Resultam, sobretudo, numa burocratização do trabalho, aproximando-se de uma tendência

que é transversal a outras áreas profissionais. Portanto, apesar de se tratar de um grupo profissional fortemente dependente do Estado, como vimos, não deixa de ter, na *autonomia clínica* relativa à *work autonomy* elevada decisão. Por isso, consideramos, tal como Ronningstad (2017), que se perde leitura quando se discute a partir da lente que considera o grupo profissional dos professores como “semi-profissões” (Brante et al., 2015), ou seja, esvaziados de poder, logo, de exercício da autonomia e decisão de âmbito profissional.

A análise permitiu ainda concluir que é, sobretudo, nas fontes internas que se encontram as forças que contribuem mais significativamente para a diferenciação interna do grupo profissional. No âmbito destas, o conhecimento profissional emerge como elemento distintivo.

Parece poder concluir-se que o associativismo docente, com percurso de longevidade (Nóvoa, 1995; Lousada, 2004), foi traçado pelas condições sociopolíticas, à semelhança do que sucedeu noutras profissões. Ora, tendo tido momentos de forte incremento intercalados com outros menos pujantes, no retrato atual, pode considerar-se que se pauta por uma razoável diversidade. Foi precisamente no plano do associativismo profissional, portanto, no seio do grupo, que se identificaram marcas de disputas e conflitualidade, que resultam na visibilidade de diferenciação interna do grupo profissional. Paradoxalmente, identificou-se, por parte dos sindicatos, a intencionalidade e estratégias de projeção da imagem do grupo profissional como único, sem segmentação interna. Esse movimento de homogeneização do grupo, sobretudo por parte dos sindicatos com maior número de associados, pode ser ilustrado na reivindicação da posição de representantes da “classe dos professores”. As estruturas sindicais encontram-se, aliás, organizadas em grande número numa plataforma intersindical, que visa ser representativa do grupo profissional, contribuindo para a projeção de uma imagem de unicidade e homogeneidade de um grupo que “fala a uma só voz”, particularmente, no que se refere às questões laborais, poder de decisão na relação que estabelecem com o Estado, mas também junto da opinião pública. A pulverização e disparidade entre sindicatos apresenta, ainda que residualmente, referência aos níveis de qualificação profissional.

Para a diferenciação interna do grupo, concorrem também as associações de professores, que apresentam uma distribuição maioritariamente por áreas disciplinares. A essa diversidade, podemos juntar uma associação que dá cobertura à especificidade da Educação de Infância, apresentando-se, assim, como espaço associativo pautado por uma pulverização que traduz uma visão muito disciplinarizada e particularizada do conhecimento profissional e consequente ação associativa. A análise mostrou que, ainda que minoritariamente, há uma associação pró-ordem e outras que apontam para o fechamento em subgrupos por níveis de qualificação. Parece, assim, ficar esvaziada a possibilidade de uma representatividade do grupo profissional para a tomada de posição face a decisões sobre a educação, ancorada num *projeto profissional* para a docência, que reunisse ainda assim diversidade de perspetivas, alimentando disputas e conflitualidades potenciadoras de crescimento e de mudança (Larson, 1988; Abbott, 1988; Freire, 2013).

Aos efeitos diferenciadores e uniformizadores das fontes externas e internas, analisadas à escala macro decorrentes da análise apresentada no capítulo 2, que se ocupou de *os professores no sistema*, como designámos, acumularam-se os identificados nos dois estudos em que se analisaram os professores nos seus contextos profissionais, tomando as suas concepções e procurando conhecer as suas práticas profissionais.

Os resultados encontrados permitem-nos concluir que a integração nas organizações escolares não se traduz, necessariamente, em formas e modos diferenciados de conceção e ação profissionais. Como vimos, mesmo considerando organizações escolares situadas em territórios socioterritorial, socioeconómica e socioculturalmente discrepantes, com lideranças fortes e empenhadas, os resultados não apontaram para uma distinção vincada entre escolas.

Em detrimento do efeito de uma cultura de escola, que se aproximaria mais das condições contextuais, manifestaram-se mais as marcas de pertença a uma cultura profissional, cujas linhas se aproximaram às anteriormente identificadas. Por conseguinte, revelou-se, uma vez mais, a distinção por ciclo de docência, apesar de ténue, distinguindo-se as professoras dos ciclos mais avançados (neste caso 2.º e 3.º CEB), pelas referências às respetivas áreas disciplinares, em oposição às docentes do 1.º CEB, cujas práticas exibiram as marcas da monodocência, neste caso, a corresponder a uma escola, uma equipa do mesmo ciclo.

A análise em torno das situações de interação entre pares e trabalho conjunto mostrou um contraste entre o discurso e a ação. Embora discursivamente as professoras, na generalidade, se referissem ao trabalho entre pares como muito significativo para a sua ação profissional, referindo-se à prática da “partilha” como mecanismo de circulação de conhecimento e de criação de trabalho colaborativo entre docentes, a que corresponderia produção de conhecimento, a análise levou-nos a concluir que se tratava mais de uma idealização do que de uma efetiva ação.

Os resultados apontaram para uma forte identificação das professoras às experiências e vivências da formação inicial, sem distinção por geração de formação ou ciclo de docência. A formação inicial emerge, assim, como uma referência que perdura nos percursos de desenvolvimento profissional, à qual regressam muitas vezes, incluindo as estratégias de ensino e os modos de resolução de problemas pedagógicos, portanto, reconhecida como uma das situações de aquisição de conhecimento profissional mais marcantes. Parece tratar-se de uma marca identitária forte, que as define *como as professoras que são*, mantendo-se inclusivamente, nas suas redes de sociabilidades profissionais e pessoais, os então “colegas de turma”.

Relativamente a outras situações formativas, neste caso a contínua, no que se relaciona com aquisição, mobilização, circulação e produção do conhecimento, a análise permitiu compreender que é frequentada sobretudo no sentido da atualização do conhecimento profissional, mas também pela necessidade de resposta a exigências da tutela e da própria organização escolar. As experiências formativas mais valorizadas resultaram maioritariamente de processos que incidiram sobre o trabalho docente, i.e, efetivamente desenvolvidas pelas professoras com as suas turmas em sala de aula.

Portanto, como temos vindo a concluir, regista-se a coexistência das tendências de uniformização e de diferenciação do grupo profissional dos professores, no seu processo de profissionalização, parecendo poder afirmar-se que é nas fontes internas que se encontram os efeitos que (mais) contribuem para a diferenciação interna do grupo.

A investigação desenvolvida permitiu-nos também concluir que o conhecimento profissional é um elemento distintivo na diferenciação interna do mesmo, contrariando a ideia de grupo homogeneizado.

Nesta segunda parte das conclusões, procuraremos sistematizar as que dizem respeito à diferenciação interna do grupo, resultante das fontes internas, cuja análise permitiu a identificação de perfis profissionais, que traduzem as linhas de segmentação interna do grupo.

Como resultado, apresentámos no final uma tipologia referente aos perfis profissionais dos professores e ao conhecimento profissional, com identificação de três perfis.

Num primeiro perfil, encontram-se agrupados os *professores produtores empenhados/implicados externamente*, que revelaram práticas profissionais de produção (formadores, com autoria de publicações e organização de eventos científico-pedagógicos, participação em projetos de investigação e de intervenção socioeducativa, embora nestes minoritariamente). Num segundo perfil, encontram-se os *professores produtores empenhados/implicados internamente*, que revelaram práticas profissionais de produção (participação em projetos de intervenção socioeducativa, participação em grupos de discussão e desempenho de cargos de coordenação). A estes dois perfis correspondem igualmente práticas de consumo de conhecimento com regularidade (práticas de pesquisa e consulta, com presença em eventos científico-pedagógicos como formandos). Um terceiro perfil reúne os *professores distanciados*, com práticas de pesquisa e consulta regulares e fraca ou nula participação quer interna, quer externa.

A estes posicionamentos relativamente ao conhecimento profissional, reveladores de relações de produção e de consumo, correspondem situações socioprofissionais distintas. Os primeiros dois perfis correspondem a professores mais experientes profissionalmente, com situações de estabilidade contratual, opondo-se aos terceiros, menos experientes, numa fase de vida profissional que os coloca, ainda, em situação de precariedade contratual. Outra marca de distinção prende-se com a sobrerrepresentação de professores homens no primeiro grupo e de professoras no segundo. Por fim, o primeiro grupo distingue-se ainda pela presença de professores com níveis de qualificação mais avançados.

As distinções entre estes perfis apontam para pertenças a ciclos de docência também diversos. Aos primeiros, correspondem os professores do 3.º CEB e ensino secundário (minoritariamente do Pré-Escolar), aos segundos, os do 1.º CEB e, aos terceiros, os do 2.º CEB. Pode, assim, concluir-se que os ciclos de docência assumem particular relevância na distinção entre professores. A coincidência entre a distintividade encontrada nos três níveis de análise (macro, meso e micro) fortalece a conclusão, mas levanta algumas questões.

Por um lado, poderemos concluir que a distinção entre ciclos se inscreve no processo socio-histórico da construção do sistema educativo, com o 1.º CEB e Pré-Escolar a revelarem uma singularidade, tendo em comum a monodocência e a elevada feminização, mas que se prende igualmente com as especificidades curriculares e pedagógicas que os distinguem. Tais distinções e aproximações podem ser lidas no texto das classificações das profissões, sendo marcante para a docência nestes ciclos o caráter de iniciação e a idade das crianças, que promove/implica, por exemplo, maior proximidade às famílias.

O 1.º CEB, porém, distingue-se pela longevidade da sua existência enquanto etapa do sistema educativo, ainda hoje se ouve referência à escola primária. No entanto, paradoxalmente, não tem no associativismo profissional nenhuma associação que cubra/responda mais diretamente à sua singularidade. Já o Pré-Escolar distingue-se por ter uma associação com implantação forte, como vimos. Ambos têm, ainda, presença num dos movimentos pedagógicos com maior presença na cena educativa, o MEM.

Os professores do 2.º CEB surgem em quase todas as dimensões e eixos de análise como o subgrupo mais disperso, entre os níveis de iniciação e os mais avançados. Correspondendo a um ciclo que teve na sua génese um processo repentino, em resposta imediata do sistema educativo face ao desafio democratizador, não parece ter afirmação no desenho do sistema, nem correspondência na maioria dos sistemas educativos estrangeiros.

Por fim, o 3.º CEB e ensino secundário, que correspondem aos níveis mais avançados, sendo de ciclos distintos, aparecem reunidos quer nas classificações das profissões, quer nas estatísticas da educação e revelam similitude nas marcas de diferenciação ancoradas nas áreas disciplinares de docência.

Outra conclusão prende-se com a importância de que se pode revestir a cultura de escola, destacando-se que, na definição dos perfis, emergiu precisamente o dos professores produtores implicados/empenhados internamente, portanto, com ligação à organização escolar. Já no estudo exploratório tínhamos dado conta de que, embora não seja determinante, a pertença ao AE e vivência do respetivo projeto e cultura é relevante, parecendo poder-se concluir que o é, particularmente, para os professores do 1.º CEB, e, embora com menos destaque, para os do 3.º CEB e ensino secundário.

A identificação do forte efeito que a situação profissional evidencia nos posicionamentos dos professores no que à relação com o conhecimento e práticas profissionais diz respeito leva-nos à seguinte conclusão: para parte dos professores a condição de precaridade contratual associada à rotatividade entre escolas, por via dos concursos nacionais, parece contribuir para que fiquem mais condicionados nas possibilidades de empenho e implicação profissionais e, por isso, *distanciados*, em duplo sentido, pelas condições que os afastam, parecendo que se encontram a prazo, e pelas práticas que revelam, parecendo que se colocam à margem.

Em suma, podemos então concluir que o conhecimento profissional é um elemento de distintividade interna do grupo, evidenciando-se a diferenciação do grupo por via dos níveis de qualificação, com os

produtores do primeiro grupo a revelarem níveis de formação mais avançados, participação em projetos de investigação, autoria e participação na organização de eventos científico-pedagógicos e ação como formadores. Revela-se, desta forma, uma relação com a produção de conhecimento profissional e de proximidade a instâncias e estruturas que os coloca em esferas profissionais, para além dos muros da escola.

Os do segundo grupo, por inscreverem as suas práticas de produção no contexto escolar, incidindo precisamente na participação em projetos de intervenção socioeducativa, desempenho de cargos e pertença a grupos de discussão, parecem aproximar-se do perfil do professor que, no âmbito da sua prática em contexto, é promotor de dispositivos e mecanismos geradores de conhecimento profissional.

Evidencia-se, desta forma, a conclusão de que, no caso do grupo profissional dos professores, faz sentido que se considerem as várias esferas profissionais que atravessam, reconhecendo as diversas posições que ocupam e ações que desenvolvem, num quadro amplo do que se considera a construção do conhecimento profissional.

Para o terceiro conjunto de conclusões, retomamos as questões centrais inicialmente apresentadas.

O conhecimento profissional emergiu nas diversas fases do processo investigativo como complexo e difuso. Como vimos, nas teorizações sobre profissões, apesar de reconhecido por todas as correntes, nas várias décadas, como elemento fundamental, a discussão ficou muitas vezes adiada, senão esquecida. Atualmente, a discussão incide no reconhecimento da complexidade dos processos de produção e diversidade de contextos geradores de conhecimento profissional, com crescente interesse dos investigadores.

Nos resultados da análise das respostas ao questionário, evidenciou-se uma razoável indistinção entre componentes do conhecimento, embora muito valorizados e considerados nas respostas relativas à mobilização, destacando-se sempre o seu uso para o trabalho letivo. Ainda assim, encontraram-se diferenças que reforçam as distinções entre ciclos, com os de níveis de iniciação a apontarem, sobretudo, para o conhecimento pedagógico, em todas as fontes de consulta que assinalaram, inversamente aos do 3.º CEB e secundário, cuja prevalência incide no conhecimento científico.

Os processos e mecanismos através dos quais o conhecimento profissional é usado são diversos, identificando-se a formação contínua e a consulta a fontes diversas como modos regularmente utilizados de aquisição e aprofundamento do conhecimento, com distinções que incidem, sobretudo, na distinção dos docentes por ciclo de docência, uma vez mais. Outras fontes consideradas apresentaram níveis de regularidade mais baixos, com incidência distinta de professores por ciclo de docência, por exemplo, são os professores do 3.ºCEB e ensino secundário os que mais participam em eventos científico-pedagógicos. Os resultados são expressivos, com apenas metade dos professores a declararem participar em grupos de discussão, o que permite concluir que, embora se considere fundamental a produção de conhecimento profissional em contexto, não se tratará ainda de uma prática regular e, sobretudo, coletivizada, de facto.

Infelizmente, não pudemos inquirir os professores acerca das suas pertenças associativas, visto que teria sido importante saber se, eventualmente, identificariam nas associações de professores esfera de produção. Ainda assim, as questões sobre a participação em ações promovidas pelas associações de professores não distinguiram. Resta saber se porque os professores não as procuram, se o que é promovido não recolhe o seu interesse, se não têm conhecimento do que fazem. Na interação entre pares e outros profissionais, os resultados apontaram para uma prática regular, apenas entre professores, relacionada com a atividade letiva, reforçando a conclusão parcelar já avançada na apresentação do estudo exploratório, i.e., que a docência parece ser uma profissão exercida sobretudo “a solo”. As interações e trocas entre pares parecem não corresponder a situações e fontes de produção de conhecimento profissional e, como vimos, é pautada por uma ausência de reflexividade e tomada de decisão coletiva. Embora, paradoxalmente, os professores declarem a importância dessa interação nos seus quotidianos profissionais.

Por fim, importa referir um conjunto de anotações relativas às opções teórico-metodológicas adotadas.

Conclui-se que a adoção de uma perspectiva socio-histórica permitiu que se lesse e incorporasse na análise os traços fortes que desenham, também simbolicamente, os perfis de docência, contribuindo para a compreensão da distinção entre ciclos de docência, revelando-se uma polarização do espectro que cobre a docência: iniciação/avançado; educação/ensino; criança/aluno; feminino/masculino; pedagógico/didático/científico.

A inscrição num modelo assente numa abordagem sistémica foi igualmente relevante por permitir ler, compreender e incorporar a análise do processo de profissionalização no âmbito de um sistema de ocupações/profissões, fundamental para que se alargasse, mas também afinasse, a lente de análise, evitando assim recortes empobrecedores sobre professores como entidade “abstrata” homogeneizada, a “classe”, no sentido político estrito, como operacionalizadores de políticas públicas; “peões” no jogo político-ideológico e político-mediático. Revestiu-se de importância ter-se procurado investigar os professores “para além do contexto escolar”, i.e., considerando os contextos profissionais na sua pluralidade, para assim compreender e incluir analiticamente as outras esferas relativas à cultura profissional do grupo.

Estas opções foram integradas num modelo de análise que se operacionalizou a partir da estratégia metodológica *mix-methods*, que se verificou virtuosa pela possibilidade de se realizar uma leitura a partir da perspectiva que tomou os professores enquanto grupo profissional, percorrendo os três níveis (sistema educativo/organização escolar/professor) com uso de técnicas diferenciadas, adequadas à natureza de cada etapa da pesquisa, nomeadamente a decisão de, na etapa final, se optar por uma inquirição extensiva que permitiu considerar os docentes da totalidade de ciclos, incluindo os da educação especial. Foi assim possível combinar técnicas e triangular resultados num jogo entre informação qualitativa e quantitativa, o que permitiu a elaboração da tipologia com que encerrámos a pesquisa.

Antes de finalizar, deixamos pistas para estudos futuros que resultam de questões que foram emergindo ao longo do processo desenvolvido e não foram neste estudo contempladas porque ultrapassavam claramente as intencionalidades do presente trabalho de investigação, i.e., porque resultavam das limitações e alcance do estudo que agora se conclui. Encerramos, então, com um conjunto de questões que se inscrevem na continuidade do questionamento que se iniciou e que se pretende prosseguir e com um outro conjunto que diz respeito a novos enfoques que se consideram interessantes.

Um primeiro conjunto de questões prende-se com a identificação da pluralidade de esferas profissionais que, tendo sido já neste trabalho consideradas, parecem encerrar um potencial muito rico para um aprofundamento teórico-analítico em torno dos grupos profissionais, neste caso, em concreto, o dos professores. Por outro lado, este conjunto de questões resulta ainda da intenção de alargar a discussão, incluindo os outros protagonistas a que nos fomos referindo, mas que não foram centralmente considerados na presente pesquisa. Apresentamos, de forma sistemática, os que se apresentam como “os mais óbvios”. Assim, em estudos futuros, seria relevante integrar os professores do setor privado, incluindo a diversidade deste setor, ou seja, escolas segundo confissão religiosa, orientação pedagógica, ideológica, etc. Igualmente, pretende-se aprofundar a análise em torno dos professores do Ensino Especial, que, embora considerados no estudo, não foram incluídos no exercício da tipologia por serem distintos dos outros em vários aspetos, como justificámos. O aprofundamento da pesquisa em torno deste subgrupo poderá contribuir para melhor compreender a interação entre profissionais em contexto, a par da identificação de outros modos de se *ser professor* no interior do sistema educativo.

Outro subgrupo que tem particular pertinência explorar em pesquisas futuras é o dos formadores de professores, considerando-se tanto os das IES, como os das escolas de estágio, os cooperantes. Nessa exploração, parece-nos relevante procurar conhecer as concepções que têm sobre a natureza, processos de aquisição, mobilização e produção do conhecimento profissional dos professores, a par da identificação dos processos e metodologias formativas que desenvolvem no quadro da formação inicial de professores. Nesse âmbito, uma das dimensões a considerar prende-se, precisamente, com os princípios, estratégias e processos desenvolvidos nas UC de iniciação à prática profissional supervisionada (estágio). Nesta linha de pesquisa, a recente regulamentação publicada, que altera a regulamentação da formação inicial, fortalece a vontade de continuar a pesquisa por parecer que poderá resultar numa nova fase do processo de profissionalização dos professores.

Como demos conta, a análise desenvolvida, embora tivesse pretendido ler os professores para além do trabalho desenvolvido no contexto escolar, ficou aquém do desejado. Em parte, porque o bloco de perguntas do questionário lançado, relacionadas com o associativismo docente, não puderam ser colocadas. Por outro lado, porque a pesquisa que desenvolvemos e a leitura mais alargada e aprofundada dos estudos que foram desenvolvidos por outros permitiram compreender que se afigura como fundamental investigar mais aprofundadamente o associativismo docente. Por isso, em trabalhos seguintes pretende-se focar a análise nos professores que participam nas associações de professores,

procurando conhecer as razões e modalidades de adesão/inscrição nestas instâncias, assim como as práticas de participação no seio dessas associações.

Consideramos ainda que, no curso desta linha de pesquisa, será central o contacto com os dirigentes, pretendendo-se saber o que os motiva, em que sentido se consideram influenciadores das políticas e do grupo profissional, entre outras questões.

Por fim, outra linha de pesquisa a considerar prende-se com outros protagonistas a que nos fomos referindo, de forma mais secundarizada, mas que suscitaram elevado interesse. Referimo-nos às entidades que são “convidadas” para apreciar matéria legislativa relacionada com a ação docente e definição do currículo nacional, avaliação das aprendizagens, entre outros, designadamente, perceber como são identificadas. Ou seja, que critérios são subjacentes à sua escolha, pois, como vimos, em algumas situações, encontram-se as associações de professores (sobretudo as de carácter disciplinar) a par das associações científicas, por exemplo. Ora, as perspetivas sobre educação, ensino, conhecimento e aprendizagem serão, provavelmente, distintas, sendo, por isso, campo de potenciais disputas e conflitualidades. Portanto, o interesse radica na compreensão do que consideram ser as suas posições, assim como a natureza dos contributos dados nos processos de auscultação a que são chamados pelos responsáveis governativos.

Outro conjunto de questões prende-se com a possibilidade de se aprofundar a análise em torno da visibilidade e interesse público pelos professores e a sua profissão, com particular atenção aos textos publicados na imprensa escrita, incluindo-se os textos de opinião, assim como os relatórios produzidos por várias entidades, internacionais e nacionais, públicas e privadas. Como vimos, estes instrumentos são centrais para o conhecimento público sobre educação, em geral, e os sistemas educativos, em particular. Por isso, revela-se interessante identificar e analisar os modos como são interpretados e apropriados pelos vários protagonistas, especialistas, sindicalistas, governantes, formadores, investigadores e professores, e as “ideias-chave” que parecem determinar, em certo sentido, as imagens e expectativas sobre os professores.

Finalmente, um conjunto de questões que se prendem mais centralmente com a continuidade do estudo. Partindo dos perfis profissionais definidos, num trabalho posterior, seria relevante aprofundar a análise em torno dos perfis profissionais dos professores produtores, no sentido de compreender a (sua) produção de conhecimento (1) no que se prende com tipos e natureza de conhecimento profissional, (2) e se relaciona com processos mais ou menos institucionalizados (IES, Associações de professores, Programas ministeriais, Projetos AE, etc). Ainda neste âmbito, seria relevante compreender mais aprofundadamente, que motivações e/ou sentidos atribuem a essa produção de conhecimento. Complementarmente, seria frutífero explorar a (eventual) correlação entre esses perfis profissionais e o desempenho profissional dos professores, procurando responder a questões como: serão estes, tendencialmente os professores “de qualidade”, a que aludem os documentos da OCDE? Serão estes os que têm “valor acrescentado”, tomando a referência da economia da educação? Ou, ainda, os que são considerados os “bons professores” nos contextos profissionais? Complementarmente, seria interessante

explorar que perspectivas têm os professores e os alunos acerca destes “bons professores”, que atributos/comportamentos lhes associam? E nesses atributos/comportamentos, que usos e tipos de conhecimento profissional emergem nessas considerações? Serão essas perspectivas (des)coincidentes, entre professores e alunos? Entre professores, segundo os perfis definidos, e os alunos, segundo os contextos escolares, os níveis de escolaridade e os níveis de desempenho escolar?

FONTES

- INE (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões*. Lisboa: INE.
- INE (1994). *Classificação Nacional das Profissões 1994*. Lisboa: INE.
- CITP (1988) Classification International Type des Professions. Turin: OIT
- CITP (2008) Classification International Type des Professions. Turin: OIT
- ME (2010). *Educação em números, Portugal 2010*. Lisboa: GEPE/ME.
- ME (2009) *50 Anos de Estatística da Educação*, vol. III, Lisboa: GEPE/ME.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (vol II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- CNE (2020). *Estado da Educação*. Lisboa: CNE.
- CNE (2021). *Estado da Educação*. Lisboa: CNE.
- CNE (2022). *Estado da Educação*. Lisboa: CNE.
- CNE (2015). *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: CNE.
- CNE (2015). *Condição docente: contributos para uma reflexão*. Lisboa: CNE.
- CNE (2016). *Formação Inicial de Educadores e Professores e acesso à profissão*. Lisboa: CNE.
- CNE (2019) *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: CNE.
- GEP/ME (2009). *50 anos de Estatísticas da Educação*, vol I, II e III. Lisboa: ME.
- DGEEC (2022). *Perfil Docente 2021/22*. Lisboa: ME.
- DGEEC (2021). *Perfil Docente 2020/21*. Lisboa: ME.
- DGEEC (2020). *Perfil Docente 2019/20*. Lisboa: ME.
- DGEEC (2022). *Estudo de Diagnóstico de Necessidade Docentes de 2021 a 2030*. Lisboa: ME.
- EDULOG (2022). *Qual o Perfil dos Docentes que asseguram a formação inicial de professores?* Fundação Belmiro de Azevedo.
- EDULOG (2021). *O Impacto Professor nas Aprendizagens do Aluno*. Fundação Belmiro de Azevedo.
- FJN (2023). *Estado da Nação. Educação, emprego e competências em Portugal*. Fundação José Neves
- Eurydice (2018). *Carreira docente na Europa: acesso, progressão e apoio*. Luxemburgo: EU
- Eurydice (2019). *Salários e subsídios dos professores e dirigentes escolares na europa 2017/18*. Luxemburgo: EU
- Eurydice (2021) *Professores na Europa. Carreira, desenvolvimento e bem-estar*. Luxemburgo: EU
- Varkey Foundation (2018). *Global Teacher Status Index, 2018*. London: Varkey Foundation

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (1991). The order of professionalization. An empirical analysis. *Work and occupations*, 18(4), 355-384.
- Abrantes, P. (2004). Sociologia da educação e ciências da educação: a distância entre nós. *Sociologia. Problemas e práticas*, 45, 0-0.
- Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português, *Análise Social*, XLVI (199), 261-281.
- Abrantes, P. (2022). Têm os territórios educativos de intervenção prioritária mitigado as desigualdades educativas e sociais? *Cidades, comunidades e territórios*, 45, 147-160.
- Abrantes, P. & Sebastião, J. (2010). Portões que se abrem e que se fecham. Processos de inclusão e segregação nas escolas públicas portuguesas. In A. Dornelas, L. Oliveira, L. Veloso & M.D. Guerreiro (orgs) *Portugal Invisível (75-93)*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Abrantes, P., Campos, R., Ribeiro, A. A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: ISCTE
- Abreu, I. & Roldão, M. C. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In C. Mourão, E. L. Pires & I. Abreu (Orgs.) *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 41- 94). Porto: Edições ASA.
- Abreu, A. e Roldão, M.C. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos 20 anos. In AAVV, *O Ensino Básico em Portugal* (41-94). Rio Tinto: Edições ASA.
- Adams, T. (2015). Sociology of professions: international divergences and research directions. *Work, employment & Society*, 29(1), 154-165.
- Adão, A. (1984). *O Estatuto Socioprofissional do Professor em Portugal (1901-1951)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educativa*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2009a). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, A. J. (2009b). Políticas educativas e *accountability* em educação: Subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.
- Alarcão, I. (1996). *A construção do conhecimento profissional. Formar professores de português, hoje* (91-95). Lisboa: Edições Colibri.
- Albuquerque, A. Seabra, T. & Martins, S. C. (2022). Seletividade social na escola básica portuguesa: dinâmicas, condições e políticas (2008-2018). *Análise Social*, LVII (244), 520-543.
- Allsop, J., Bourgeault, I.L, Evetts, J., Jones, K, Wrede, S. (2009). Encountering globalizations: professional groups in an international context. *Current Sociology*, 57 (4), 487-510.
- Almeida, A. J. (2010). Contributo da sociologia para a compreensão dos processos de profissionalização, *Medi@ções*, 1(2)115-127.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1976). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Almeida, S., Viana, J., Barcelos, N, Roldão, M. C. & Peralta, H. (2021). Colaboração entre as associações de professores no design curricular das Aprendizagens Essenciais em Portugal. *ComTextos*, 2(6),1-39.
- Alves, F. (2001). *O encontro com a realidade docente. Ser professor principiante*. Lisboa: IIE
- Alves, F. (2003). Ser professor: não profissão, semi-profissão ou profissão? Um contributo para a análise dos seus pressupostos”. *Aprender*, 28,103-113.
- Alves, M. G (2020). Aprender a ser professor: proposta de um modelo de análise. *Revista Lusófona de Educação*, 50, 111-124.
- Alves, M.G. & Diogo, A.M. (2021). Encruzilhadas no ensino de sociologia da educação: análise de currículos de licenciaturas e mestrados em Portugal. *Perspectiva*, 39(4), 1-20.
- Alves, M.G. & Diogo, A.M. (2022). O ensino de sociologia da educação nas universidades e politécnicos em Portugal: análise de um universo curricular tripartido. *Análise Social*, LVII (243), 280-308.
- Alves, M.G. & Mauritti, R. (2019). Um retrato dos docentes do ensino superior em tempos de implementação do RJIES, *Ensino Superior-Revista do SNESUP*, 64/53, 30-39.

- Alves, N. & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas, *Análise Social*, XXXVIII (1699), 981-1010.
- Ambrósio, T. (1991). *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Araújo, H. (1985). Profissionalismo e ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 85-103.
- Araújo, H. (1990). As mulheres professoras e o ensino estatal, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 81-103.
- Araújo, H. (2000). *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século 1870-1933*. Lisboa: IIE.
- Arcadinho, A., Folque, M. A., & Costa, C. L. (2020). Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura. *Instrumento: Revista Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(1), 5-23.
- Areosa, J. & Carapinheiro, G. (2008). Quando a imagem é profissão. Profissões da imagiologia em contexto hospitalar. *Sociologia. Problemas e Práticas*, 57, 83-108.
- Ávila, P. (2007). Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento. In A.F Costa, F.L. Machado, P. Ávila (orgs) *Sociedade e conhecimento, Portugal no contexto europeu, vol II* (21-44). Oeiras: Celta Editora.
- Barbier, J. M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*. Paris: PUF.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (org.). *A Escola Pública – Regulação, Desregulação, Privatização* (pp. 19-48). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (Org.) (1999). *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.
- Becker, H. & Carper, J.W. (1956). The elements of identification with an occupation. *American Sociological Review*, 21(3), 341-347.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: what is it? How do we uncover it? What are the implications for schooling? *Teaching and teacher Education*, 27 (1), 3-9.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1984). *Escola Primária Portuguesa: Quatro Histórias de Liberdade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1991) Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras – mudança e «resistência» à mudança. In S. Stoer (org.) *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* (171-186). Porto: Ed. Afrontamento.
- Benavente, A. (1999) *Escola, Professores e Processos de Mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. & Correia, M. A. P. (1981). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: IED
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Benavente, A., Costa, A.F., Machado, F.L. & Neves, M.C (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Ed. Teorema.
- Bento, G. (1973). Breve história do movimento associativo dos professores da 1ª República. *O Professor*, 2, 21-23.
- Bernardes, H. (2005). *O conhecimento profissional dos professores: natureza e fontes. Contributos para o seu estudo*. Dissertação de mestrado em ciências da educação, IE-UL.
- Biesta, G.; Priestley, M. & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54.
- Bívar, F. (1975). *Ensino Primário e Ideologia*. Lisboa: Seara Nova.
- Borges, M. L. (1996) “Vocação” ou “Estratégia do possível”, *Atas III Congresso Português de Sociologia – Práticas e processos da mudança social* (1-8). Oeiras: APS/Celta Editora.
- Borges, V. & Delicado, A. (2010). Discípulos de Apolo e de Minerva: vocações artísticas e científicas, Delicado, A, Borges, V & Dix, S. (ogs) *Profissão e vocação. Ensaio sobre grupos profissionais* (209-245). Lisboa: ICS.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. & P. Champagne (1992). Les exclus de l'intérieur, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91/92, 71-75.

- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 183-109.
- Bourgeault, I. L., Benoit, C., & Hirschkorn, K. (2009). Introduction: comparative perspectives on professional groups. *Current Sociology*, 57(4), 475-485.
- Braga da Cruz, M. et al. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV (103-103 separata), 1187-1293.
- Brante, T. (2011). Professions as science-based occupations. *Professions & Professionalism*. 1(1), 4-20.
- Brante, T., Johnsson, E., Olofsson, G., & Svensson, L. G. (2015). *Professionerna i kunskapsamhället: en jämförande studie av svenska professioner* [Professions in knowledge society: A comparative study of Swedish professions]. Stockholm: Liber.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M. & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), 585-596.
- Brint, S. (1994). *In an Age of Experts: The Changing Role of Professionals in Politics and Public Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Broderson, M. (2022). Social closures: reconfiguration of professional work in the Danish state school. *Professions & Professionalism*, 12(1), 1-20.
- Brugera, C., Guitert, M. & Romeu, T. (2019). Social media and professional development: a systematic review. *Research in Learning Technology*, 27, 1-18.
- Bucher, R. & Strauss, A. (1961). Professions in process. *The American Journal of Sociology* 66(4), 325–334.
- Burawoy, M. (2006). Por uma sociologia pública, *Revista Ciências Sociais*, 25, 9-50.
- Burrage, M., Jaraus, K., & Siegrist, H. (1990). An actor-based framework for the study of professions. Em M. Burrage & R. Torstendahl (Eds.), *Professions in theory and history: Rethinking the study of the professions* (pp. 203-225). London: Sage.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI* (15-94). Lisboa: CNE.
- Calderhead, J. (1994). Teaching as professional activity. In A. Pollard, & J. Bourne (eds) *Teaching and learning in primary school* (80-83). London/NYork: The Open University.
- Campos, J. (2005). Vivência da multiculturalidade numa escola urbana: representações sociais dos alunos, *Revista da ESES*, 12, 97-110.
- Campos, J. (2012). O uso do conhecimento profissional dos professores em contexto profissional: da “partilha” ao “share”. *Actas do VII Congresso Português de Sociologia, Sociedade, Crise e Reconfigurações*. Lisboa: APS.
- Campos, J. (2013). A formação inicial e contínua dos professores: notas de pesquisa desenvolvida em dois agrupamentos de escolas. In T. Estrela et al (orgs.) *Formação Profissional. Investigação educacional sobre teorias, políticas e práticas* (1403-1416). Atas do XX Colóquio da AFIRSE. Lisboa: AFIRSE/AIPELF.
- Campos, J. (2014). Profissionalização dos professores em Portugal: tendências e especificidades. In M.B Melo, A.M. Diogo, M. Ferreira, J.T. Lopes & E. Gomes (orgs) *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (197-221). Porto: Universidade do Porto.
- Campos, J. (2016a). Profissionalização dos Professores: (re)posicionamento nas classificações das profissões. *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (2), 391-417.
- Campos, J. (2016b). Conocimiento profesional de los profesores: formación de profesores en dos agrupamientos de escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2), 273-287.
- Campos, J. (2022). Professores, profissionalização e desenvolvimento profissional: desafios colocados ao grupo profissional, comunicação apresentada no Simpósio Modelos de formação e desenvolvimento profissional na educação promovido pela secção da Sociologia da Educação da APS, na *1st International Conference on Education and Training, Thinking education in transition times*, 12-15 de julho, IE, Lisboa.
- Campos, J. & Mateus, S. (2001). A nossa escola, o meu bairro – uma perspectiva das sociabilidades escolares e de bairro centrada nos universos profissionais. In M. Pinheiro & L. Baptista (orgs.) *Cidade e Metrópole – Centralidades e Marginalidades*, (253-259). Oeiras: Celta Editora.

- Carapinheiro, G. & Rodrigues, M.L. (1998). Profissões: protagonismos e estratégias, In J.M. Viegas, & A.F. Costa (orgs.) *Portugal, que Modernidade?* (147-164). Oeiras: Celta Editora.
- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caria, T. (2002). O uso do conhecimento. Os professores e os outros, *Análise Social*, XXXVII (164), 805-831.
- Caria, T. (2013). O trabalho profissional burocrático: modelos de análise da profissionalização do trabalho em serviço social no setor não lucrativo em Portugal, *DADOS-Revista de Ciências Sociais*, 56 (4), 803-839.
- Caria, T. (2014). Hierarquias de conhecimento e saber profissional, *Cadernos de Pesquisa*, 44 (154), 798-826.
- Caria, T. (Org.) (2005). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina.
- Caria, T. (org.) (2009) *História, trabalho e conhecimento nas profissões*, Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Carneiro, R., Caraça, J., & São Pedro, M.E. (2000). *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades – Um Estudo de Reflexão Prospectiva*. Lisboa: ME/DAPP.
- Carr-Saunders, A. M. & Wilson, P. A. (1933) *The Professions*. Oxford: Clarendon Press.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal: desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, T.; Santiago, R. & Caria, T. (eds.) (2012). Grupos profissionais, *profissionalismo e sociedade do conhecimento. Tendências, problemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Casanova, M.P. (2016). Formação Contínua de Professores ao Serviço do Desenvolvimento Profissional Docente. *AlmadaForma. Liderança e Organização Escolar - Revista do CFAECA*, 9-18.
- Casella, R. (2002). Where policy meets the pavement: stages of public involvement in the prevention of school violence. *Qualitative Studies in Education*. 15(3), 349-372.
- Cavaco, M. H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (29),121-139.
- Cavaco, M.H (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris: PUF.
- Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris: PUF.
- Chapoulie, J-M (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnelles. *Revue Française de Sociologie*, (14), pp 86-114.
- Chapoulie, J. M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnelles. *Revue Française de Sociologie*, 14, 86-114.
- Charlot, Bernard (1997). *Du rapor au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chartier, A. M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation*, 27, 67-82
- Chaves, M. & Nunes, J. S. (2011). As classes sociais já não contam? Advocacia e reprodução social. *Sociologia Problemas e Práticas*, 66, 49-70.
- Clandinin, D. J. (1992b). Narrative and story in teacher education. In T. Russell & H. Munby (Eds) *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 124–137). London: Falmer Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1992a). Narrative and story in practice and research. In D. Schon (Ed.) *The reflective turn: Case studies in and on educational practice* (pp. 258-281). New York: Teachers' College Press.
- Clandinin, J. & Connelly, F.M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. *American Educational Research Association*, 25(3) pp. 24-30.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *American Educational Research Association*, 24, 249-305.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2007). Everything's ethics: practitioner inquiry and university culture. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Eds.) *An ethical approach to practitioner research* (pp. 24-41). New York: Routledge.
- Coelho, A. M. & Diniz-Pereira, J. E. (2017). Olhar o magistério “no próprio espelho”: o conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), pp 7-34.

- Collins, R. (1990). Changing conceptions in the sociology of the professions. In Trostendahl, R. & Burrage, M. (orgs.) *The formations of Professions* (11-22). London: Sage.
- Cortese, L. (1988). *Escola, Sociedade, Que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, A. F. (1999). *Sociedade de Bairro*, Oeiras: Celta Editora.
- Costa, A. F. (1988). Cultura profissional dos sociólogos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (5), 107-124.
- Costa, A. F. (1992). *Sociologia*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Costa, A. F. (1998). Classificações sociais. *Leituras*, 2, 65-75.
- Costa, A. F. (2018). Sociólogos. Associativismo inclusivo versus fechamento corporativo. *Sociologia Online*, 18, 81-87.
- Costa, A. F. & Machado, F.L. (1987). Meios populares e escola primária, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2, 69-89.
- Costa, A.F. (1996). Sobre o campo da sociologia e as práticas sociológicas em Portugal, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 20, 171-178.
- Costa, A.F., Machado, F.L. & Ávila, P. (2007). Introdução. In AF. Costa, F.L. Machado & P. Ávila (orgs) *Sociedade e conhecimento, Portugal no contexto europeu, vol II*, (1-4). Oeiras: Celta Editora.
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. LA: Sage.
- Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Darr, A. & Warhurst, C. (2008). Assumptions, assertions and the need for evidence. *Current Sociology*, 56(1), 25-45.
- Davis, F. (1968). Professional socialization as subjective experience: the process of doctrinal conversation among student nurses". In H. Becker, B. Geer, D. Riesman & R. Weiss (eds.) *Institutions and the person: essays in honor of Everett Hughes*. (235-251). Chicago: Free Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2015). Introduction. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (1-17). Wiley.
- Delgado, L. & Campos, J. (2017). Sociologia e formação dos profissionais do Trabalho Social: reflexão em torno da experiência profissional em instituições do ensino superior politécnico. In *Portugal, território de territórios. Atas do IX Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Delicado, A. Rego, R. & Junqueira, L. (2014). Associações científicas: uma proposta de tipologia, *Sociologia Online*, 7, 7-3.
- Delicado, A., Borges, V. & Dix, S. (2010). *Profissão e vocação. Ensaios sobre grupos profissionais*. Lisboa: ICS.
- Delicado, A., Junqueira, L., Rego, R. Conceição, C. & Pereira, I. (2011). Associações científicas portuguesas: mapeamento e caracterização. *Fórum Sociológico*, 21, 97-107.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a Science of Education*. New York: Liveright.
- Dotta, L. T. & Lopes, A. (2021). O ciclo da vida dos professores a a extensão da idade da reforma: perspetivas de estudo a partir de uma revisão da literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 86-106.
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de pesquisa*, 42(146), 351-367.
- Dubar, C. & Tripier, P. (2003), *Sociologie des Professions*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C.; Tripier, P. & Boussard, V. (2011) *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Dupper, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-Level Violence: A Neglected Aspect of School Culture. *Urban Education*, 37(3), 350-364.
- Durão, S. (2010). Ser ou não ser polícia: uma profissão? In A. Delicado, V. Borges, V & S. Dix, (orgs.) *Profissão e vocação. Ensaios sobre grupos profissionais*. (275-299). Lisboa: ICS.
- Durão, S. e Oliveira, J. (2014). Comunidades de saber: percurso de um cadete entre Moçambique e Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 828-849.

- Egreja, C. (2016). O ensino da sociologia em cursos superiores e outras áreas de formação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 82, 125-143.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Engel, G. V. (1969). The effects of bureaucracy on the professional autonomy of the physician. *Journal of Health and Social Behavior*, 10, 30–41.
- Engel, G. V. (1970). Professional autonomy and bureaucratic organization. *Administrative Science Quarterly*, 15(1), 12–21.
- Enguita, M.F. (1991). *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e Educação*, 4, 41-61.
- Enguita, M.F. (2010). Professionalism, accountability and innovation in teaching. *Educations et Sociétés*, 25, 127-137.
- Enguita, M.F. (2019). Robustecer, vigorzar y revalorizar la profesión, In J. Manso, & J. Moya (coord.) *Profesión y profesionalidade docente* (201-209). ANELE-REDE.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (2000) Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Eraut, M. (2007). Learning from Other People in the Workplace. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 403-422.
- Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*, (93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. (2000). The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future. *Educational Review*, 52(2),197-207.
- Estrela, A. Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A. & Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 4, 107-148.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de Profissionalidade e de Profissionalismo Docente. In M. Teixeira (org) *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET.
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, 2, 5-30.
- Etzioni, A. (1969). *The semiprofessions and their organization: teachers, nurses, social workers*. NYork: The Free Press.
- Evans, L. (2008) Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.
- Evans, T. (2009). Managing to be professional? Team managers and practitioners in modernised social work. In J. Harris & V. White (Eds.) *Modernising Social work: Critical considerations* (pp. 145–164). Bristol: The Polity Press.
- Evans, T. (2011). Professionals, managers and discretion: critiquing street-level bureaucracy. *British Journal of Social Work*, 41, 368-386.
- Evans, T. & Harris, J. (2004). Street-Level Bureaucracy, Social Work and the (Exaggerated) Death of Discretion. *The British Journal of Social Work*, 34 (6), 871–895.
- Evetts, J. (2002). New directions in state and international professional occupations: discretionary decision-making and acquired regulation. *Work, Employment and Society* 16(2), 341–53.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Evetts, J. (2004). *Organizational or Occupational Professionalism: Centralized Regulation or Occupational Trust*, paper presented at ISA RC52 Interim Conference, Versailles, 22–4 September.
- Evetts, J. (2006a) Short note: The sociology of professional groups: new directions. *Current Sociology* 54(1), 133–143.
- Evetts, J. (2006b) Introduction: Trust and professionalism: challenges and occupational changes, *Current Sociology*, 54 (4), 515-531.
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology* 8(2), 247–266.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology* 59(4), 406–22.

- Evetts, J. (2012). Similarities in contexts and theorizing: professionalism and inequality. *Professions & Professionalism*, 2 (2), 1-15.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: value and ideology. *Current Sociology*, 61 (5-6), 778-796.
- Fartes, V. (2014) A cultura profissional dos grupos de profissionais nos institutos federais: uma comunidade de práticas? *Cadernos de pesquisa*, 44(154), 850-874.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Figueiredo, M. P. (2022) Desenvolvimento do currículo e construção do conhecimento profissional específico: uma exploração da relevância do estudo sobre as práticas docentes no contexto curricular português. *Estado da Educação 2021* (356-367). Lisboa: CNE
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Ministério da Educação/IIE.
- Flores, M. A. (2005). How Do Teachers Learn in the Workplace? Findings from an Empirical Study Carried Out in Portugal. *Journal of In-Service Education*, 31 (3), 485-508.
- Flores, M. A. (2006a). Induction and Mentoring. Policy and Practice. In Julie R. Dangel (Ed.). *Research on Teacher Induction*. (37-66). Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Flores, M. A. (2006b) Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities. *Teachers College Record*, 108 (10), 2021- 2052.
- Flores, M. A. (2007). Looking at Induction of Beginning Teachers in Portugal: Meanings and Paradoxes. In M. V Zuljan & J. Vogrinc (Eds) *Professional Induction of Teachers in Europe and Elsewhere* (pp.236-259). Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana.
- Flores, M. A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza. Lecturas e implicaciones. In C. Marcelo (Org.) *Profesores principiantes e inserción a la practica*. (59-98), Barcelona: Octaedro.
- Flores, M. A. (2010) School Cultures and Organizations and Teacher Induction. In J. Wang, S. J. Odell & R. T. Clift (Eds) *Past, Present, and Future Research on Teacher Induction: An Anthology for Researchers, Policy Makers, and Practitioners*. (45-56). Lanham/Maryland/New York: Rowman & Littlefield Education.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação, *Atas do Seminário Formação Inicial de Professores*, (192-222). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M. A. (2016). O futuro da profissão de professor. In Spazziani, M. L (Org). *Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas*, (332-355). São Paulo: Editora Unesp.
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva, Volume II* (773-810). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M. A. (2021a). Necessary but Non-Existent: The Paradox of Teacher Induction in Portugal. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 25(2), 123- 144.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 219-232.
- Flores, M. A., & Ferreira, F. I. (2009). The Induction and Mentoring of New Teachers in Portugal: contradictions, needs and opportunities. *Research in Comparative and International Education*, 4(1), 63-73.
- Flores, M. A., André, E., Alves, P., & Vieira (2021b). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal, *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 5-27.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário em Portugal. Do ciclo único de Ensino Básico a ciclo intermédio da Educação Básica*. Lisboa: PEPT 2000-IIE/ME
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). Formação Contínua de Professores. Rodrigues, M.L (org.) *40 anos de Educação em Portugal. Vol II Conhecimento, atores e recursos*, (311-333), Coimbra: Almedina.
- Forte, A.M. & Flores, M.A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 900-919.
- Freidson, E. (1986). *Professional powers. A study of the institutionalization of formal knowlegde*, Chicago and London: The University of Chicago Press.

- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn*. London: Polity Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freire, J. (2001). *Projecto de Estudo sobre Inovação Empresarial — Relatório Final para o Observatório das Ciências e das Tecnologias*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Freire, J. (2013) Teachers: between trade union and professional class. *Portuguese Journal of Social Sciences*,12(1), 25- 4.
- Freire, J. (org.) (2004). *As associações profissionais em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Freitas, H.C.L. (2003). Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, 24 (85), 1095-1124.
- Fuchs, M. (2008). Impact of school context on violence at schools. *International Journal on Violence and Schools*, 7, 20-42.
- Funck, E. (2012). Professional archetype change: the effects of restricted professional autonomy. *Professions & Professionalism*, 2 (2),1-17.
- Gholami, K. & Husu, J. (2010). How do teachers' reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1520-1529.
- Gonçalves, C. M. (1998). *Emergência e Consolidação dos Economistas em Portugal*. Dissertação de Doutoramento, FLUP.
- Gonçalves, C.M. (2008). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento, *Sociologia*, XVII/XVIII,177-223.
- Gonçalves, J. A. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*, (141-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente- fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36
- Goode W.J. (1957). Community within a community: The professions. *American Sociological Review*, 22(2),194–200.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. F. (1988). *The making of curriculum: Collected essays*. London: Falmer Press.
- Gorman, E. & Sandefur, R. (2012). “Golden Age”, quiescence, and revival: how the sociology of professions became the study of knowledge-based work. *Work and Occupations*, 38(3), 275-302.
- Gorzoni, S. P. & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docentes nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisas*, 47(166), 1396-1413.
- Grácio, R. (1973). *Os Professores e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, R. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grilo, M. (1996). O sistema educativo. In A. Reis (coord.), *Portugal - 20 Anos de Democracia*, (407-435). Lisboa: Temas & Debates.
- Grozni, S. P., & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes, *Cadernos de pesquisas*, 47(166), 1396-1413.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: the syntheses of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*,10(4),423-438.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Haug, M. R. (1972). Deprofessionalisation: an alternative hypothesis for the future. *Sociological Review*, 20,195-211.
- Haug, M. R., & Widdison, H. A. (1975). Dimensions of Occupational Prestige. *Sociology of Work and Occupations*, 2(1), 3–27.
- Heikkila, M. (2022). Methodological insights on teachers' professional agency in narratives, *Professions & Professionalism*, 12(3), 1-17.
- Heilbron, J. (1986). La professionnalisation comme concept sociologique et comme stratégie des sociologies. In *Historiens et Sociologues aujourd'hui* (61-73). Paris: Editions du CNRS
- Hermansen, H. (2020). Knowledge discourses and coherence in professional education, *Professions & Professionalism*, 10(3), 1-21.
- Hinostroza-Paredes, Y. (2020). University teacher educators' professional agency: a literature review, *Professions & Professionalism*, 10(19), 1-19.

- Hoyle, E. (1985). The Professionalization of Teachers: A Paradox. In P Gordon (ed), *Is Teaching a Profession?* (44-54). London: Institute of Education, University of London
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*, (31-62). Porto: Porto Editora.
- Hughes, E. (1958). *Men and their work*. Glencoe: The Free Press.
- Hughes, E. (1971). *The sociological eye: selected papers*. Chicago/NY: Atherton.
- Ingersoll, R., May, H., & Collins, G. (2019). Recruitment, employment, retention and the minority teacher shortage. *Education Policy Analysis Archives*, 27(37).
- Ingersoll, R. & Perda, D. (2008) The status of teaching as a profession. In J. Ballantine & J. Spade (eds) *Schools and society. A sociological approach to education*, (106-118). London: Sage Publications.
- Jensen, K., Nerland, M., & Tronsmo, E. (2022). Changing cultural conditions for knowledge sharing in the teaching profession: A theoretical reinterpretation of findings across three research projects. *Professions & Professionalism*, 12(1), 1-20.
- Johnson, T. (1972). *Professions and Power*. London: Macmillan.
- Jong, L., Meirink, J. & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-12.
- Justino, D. (2014). Escolaridade obrigatória: Entre a construção retórica e a concretização política. In M. L. Rodrigues (Coord.), *40 anos de políticas de educação em Portugal (Vol. 1): A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 109-129). Coimbra: Almedina.
- Kelly, G.; Luke, A. & Green, J. (2008). What counts as knowledge in educational settings: Disciplinary knowledge, assessment, and curriculum. *Review of Research in Education*, 32 (1), vii-x.
- Koifman, L. (1998). A teoria de currículo e a discussão do currículo médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 22(2/3), 37-47.
- Krantz, J. & Fritzen, L. (2017). From expert to novice? The influence of management by documents on teachers' knowledge base norms, *Professions & Professionalism*, 7(3), 1-16.
- Lantheaume, F. (2006). Mal-estar docente ou crise do ofício: quando o “belo trabalho” desaparece e é preciso “trabalhar de corpo e alma”. *Fórum Sociológico*, 15/16, 141-156.
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism. A sociological analysis*. London: London University.
- Larson, M. S. (1979). Professionalism; rise and fall. *International Journal of Health Services*, 9(4), 607-627.
- Larson, M. S. (1980). Proletarianization and educated labor. *Theory and Society*, 9(4), 131-175.
- Larson, M. S. (1988). À propos des professionnels et des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire, *Sociologie et sociétés*, XX(2), 23-40.
- Larson, M. S. (2014). Looking back and a little forward: reflections on professionalism and teaching as a profession. *Radical Teacher*, 99, 7-17.
- Leite, T. (2007). *A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação*. Dissertação de Doutoramento, UL.
- Lelis, I. (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, 14(29), 152-174.
- Lemos, V. (2014). Formação Inicial de Professores. In M.L. Rodrigues (org.) *40 anos de Educação em Portugal. Vol II Conhecimento, atores e recursos*, (287-310). Coimbra: Almedina.
- Lessard, C., Kamanzi, P.C. & Laroche, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration qu travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Éducation et Sociétés*, 1(23), 59-77.
- Lester, S. (2016). The development of self-regulation in four UK professional communities. *Professions & Professionalism*, 6(1), 1-14.
- Levin, B. (2011). Mobilizing research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26.
- Lima, J. A. (2003). Trained for isolation: the impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 197-218.
- Lima, J. A. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 27-53.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Tese de Doutoramento. IE-UL.

- Lima, P.; Dores, A. P.; Costa, A. F. (1991). Classificações de profissões nos Censos 91. *Sociologia, Problemas e práticas*, 10, 43-66.
- Lindblad, S. & Petterson, D. (2023). ‘Who are we writing for’: On research publishing in comparative studies based on International Large-scale assessments. *Sisyphus, Journal of Education*, 11(02), 139-163.
- Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lipsky, M. (2010). *Street Level Bureaucracy, 30th Ann.Ed: dilemmas of the individual in public service*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lofgren, H. & Wieslander, M. (2020). A cross-professional analysis of collegiality among teachers and police officers. *Professions & Professionalism*, 10(1), 1-21.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2005). Da formação à profissão: choque da realidade ou realidade chocante? In L. Alonso & M. C. Roldão (coord.) *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*, (85-92). Coimbra: Almedina.
- Lopes, A. (2007) (Org.). *De uma Escola a Outra – Temas para Pensar a Formação Inicial de Professores*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, A. (2022). Professoras e professores portugueses 2021 – “que caminho tão longo”. In *Estado da Educação 2021*. (408-420). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Losego, P. (1999). La construction de la competence professionnelle et sa mesure: le cas des futurs. *Revue Française de Sociologie*, 40, 1, 139-169.
- Loureiro, A. (2005). O trabalho e o saber dos profissionais-técnicos de educação e formação de adultos em contexto associativo. In Caria, T. (Org.), *Saber profissional*, (169-195). Coimbra: Almedina.
- Loureiro, A. (2009). Os técnicos dos programas de educação de adultos: Uma análise etnográfica, In T. Caria, C. Gonçalves & A.P. Marques (orgs.) *História, trabalho e conhecimento nas profissões*. Porto: Livpsic.
- Lousada, M. A. (2004). Associações profissionais: tradição e renovação, In J. Freire (coord.), *As associações profissionais em Portugal* (21-55). Oeiras: Celta Editora.
- Lüdke, M. & Cruz, G. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 81-109.
- Lunenberg, M., Ponte, P. & Van de Ven, P-H. (2007). Why shouldn't teachers and teachers' educators conduct research on their own practices? *European Educational Research Journal*, 6 (1), 13-24.
- Machado, F. L. (2023). A Sociologia sob observação sócio-histórica. Elementos para uma agenda de pesquisa. *Sociologia, problemas e práticas*, 101, 53-69.
- Machado, F. L. & Costa, A. F. (1998). *Portugal, que modernidade?* Oeiras: Celta Editora.
- Malen, B. & Knapp, M. (1997). Rethinking the multiple perspectives approach to education policy analysis: implications for policy-practice connections. *Journal of Education Policy*, 12 (5), 419-445.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado: Teoría y Métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1992). A Formação dos Professores – Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-21.
- Marques, A.C., Gonçalves, C.M. & Veloso, L. (coords.) (2013) *Trabalho, organização e profissão: recomposições conceptuais e desafios empíricos*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Martins, S, Mauritti, R., Nunes, N, Romão, A.L. & Costa, A.F. (2016). A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspetiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 261-285.
- Martins, S. (2012). *Escolas e estudantes da Europa. Estruturas, recursos e políticas da educação*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Martins, S. (2012). *Expectativas, motivações e necessidades de formação contínua. Um estudo exploratório com professores de informática*. Dissertação de Mestrado, UM.

- Martins, S. C. (2022). Democratização e desigualdades no Sistema educativo português: atender ao presente e perspectivas futuro, *Estado da Educação 2021*, (458-471). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Martins, S.C., Nunes, N., Mauritti, R. & Costa, A.F. (2014). O que nos dizem as desigualdades educacionais sobre as outras desigualdades? Uma perspetiva comparada à escala europeia. In M.B Melo, A.M. Diogo, M. Ferreira, J.T. Lopes & E. Gomes (orgs) *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (845-868). Porto: Universidade do Porto.
- Mastekaasa, A. (2011). How important is autonomy to professional workers? *Professions & Professionalism*, 1(1), 36–51.
- Mateus, S. (2013). “*As classificações classificam os classificadores?*” *Notas sobre os processos de categorização na construção de conhecimento sobre os descendentes de imigrantes*, WP144, Lisboa: CIES.
- Mateus, S. (2021). *Futuros desiguais? Sonhos e projetos de filhos de imigrantes em Portugal*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Maurice, M. (1972). Propôs sur la sociologie des professions. *Sociologie du Travail*, 72(2), 213-225.
- Mauritti, R. (2010), *Classificação de Profissões na investigação em sociologia*, Lisboa: Formação CIES-IUL, 11-11-2010 (materiais da sessão).
- Mazo, C. (2019). Escenarios para una nueva profesión, In J. Manso & J. Moya (coord.) *Profesión y profesionalidade docente*, ANELE-REDE, 187-199.
- McClelland, C. E. (1990). Escape from freedom? Reflections on German professionalization, 1870-1933. In R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, (97-113). London: Sage.
- Meirieu, P. (1995). La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de éducation? *Cahiers Pédagogiques*, 334, 31-33.
- Merton, R. (1982). *Social research and the practicing professions*. New York: University Press of America.
- Mesquita, E. & Machado, J. (2017) Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. In A. Shigunov & I. Fortunato (org) *Educação superior e formação de professores: questões atuais* (97-115). São Paulo: Edições Hipótese.
- Mesquita, E. & Machado, J. (2019) Formação, supervisão e reflexividades dos formandos sobre a prática profissional. In E. Mesquita, M.C. Roldão & J. Machado, J. (org.) *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*, (41-72). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Mesquita, E. & Roldão, M. C. (2019) A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. In E. Mesquita, M.C. Roldão & J. Machado, J. (org.) *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*, (13-40). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença
- Montero, L. (2005). *A construção do Conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morais, J. (2014). Mudanças, dilemas e constrangimentos nas políticas públicas de gestão de professores: especificidades do acesso e da gestão. In M.L. Rodrigues (org.) *40 anos de Educação em Portugal. Vol II Conhecimento, atores e recursos* (335-366). Coimbra: Almedina.
- Mountford-Zimdars, A. & Grim, J. (2023). The power of professors and professionals: how professions shape organizational systems in elite university. *Professions & Professionalism*, 13(1), 1-21.
- Nogueira, A. L. (2012). Concepções de trabalho docente: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. *Educação e Sociedade*, 33(121), 1237-1254.
- Noordegraaf M (2007). From ‘pure’ to ‘hybrid’ professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration and Society* 39(6): 761–785.
- Noordegraaf M (2011). Remaking professionals? How associations and professional education connect professionalism and organizations. *Current Sociology*, 59(4), 465-488.
- Noordegraaf, M. (2011). Risky business: How professionals and professional fields (must) deal with organizational issues. *Organization Studies*, 32(10), 1349–1371.
- Nóvoa, A. (1987a). *Les Temps des Professeurs*. Lisboa: I. N. Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1987b). Do mestre-escola ao professor do ensino primário – subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). *Análise Psicológica*, 3(V), 413-440.
- Nóvoa, A. (1989a). *Dos Professores - Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF-UTL.

- Nóvoa, A. (1989b). Profissão: Professor - reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII),435-456.
- Nóvoa, A. (1991) Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão? In S. Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*, (59-130). Porto: Ed. Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes Sobre a Formação de Professores. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores* (57-69). Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (1995a). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*, (13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995b). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa, (1995) (org.), *Vidas de Professores*. (11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Nóvoa, A. (2018). A modernização das universidades: memórias contra o tempo. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Número Especial), 10-25.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.
- Nóvoa, A. (2019b). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3).
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores. Proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT.
- Oliveira, E. & Cecílio, S. (2022). Dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos: metamorfoses do trabalho docente na cultura digital. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 42-60.
- Oppenheimer, M. (1972). The proletarianization of the professions. *Sociological Review*, 20, 213-227.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores - Teoria e Praxis*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- Paradise, C. (1988). Les professions comme marches du travail fermés. *Sociologie et Sociétés*, 20(2), 9-21.
- Parding, K., Bellini, A. & Maestripieri, L. (2021) Editorial: Heterogeneity Among Professions and Professionals. *Professions & Professionalism*, 11(1), 1-8.
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*, 17 (4),457-467.
- Pavlin, S., Svetlik, I. & Evetts, J. (2010) Revisiting the role of formal and practical knowledge from a sociology of the profession's perspective. *Current Sociology*, 58(1), 94-118.
- Pedroso, P. (1990). Crescimento e Estatização da Actividade documental – Evolução do Corpo Docente em Portugal (1964 – 86). *Estudos e Documentos*, 20.
- Pereira, I. (2009). *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidência sobre o caso português*. Lisboa: CIES WP 58, 1-52.
- Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF Ed.
- Perrenoud, P. (2001b). Construir competências é virar as costas aos saberes? In P. Perrenoud, *Porquê construir competências a partir da escola?* (29-37). Lisboa: Editora ASA.
- Pinheiro, C., & Flores, M.A. (2014). O trabalho dos professores em tempos de crise: mudanças e efeitos. *Revista Triângulo*, 7(2), 5-29.
- Pintassilgo, J. & Serrazina, L. (2009). *A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores*. *Arquivo, História e Memória*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pires, C. (2012) *A “Escola a Tempo Inteiro” – operacionalização de uma política para o 1ºCEB. Uma abordagem pela “análise das políticas públicas”*. Tese de Doutoramento, UL.
- Pires, E. L. (1989). A escolaridade básica universal, obrigatória e gratuita. In AAVV, *O Ensino Básico em Portugal*, (9-40). Rio Tinto: Edições ASA.
- Pires, E. L. (org.) (1996). *Educação Básica – Reflexões e Propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pires, R., Alves, M. G., & Gonçalves, T. (2016). Desenvolvimento profissional docente: percepções dos professores em diferentes períodos ao longo da vida. *Revista Portuguesa de pedagogia*, 50(1), 57-78.

- Prairat, E. (2009). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. *Éducation et Sociétés*, 1(23) 41-57
- Ramos, C. C. (2014). Políticas de Avaliação de professores: entre a visão e as regras. In M.L Rodrigues (org.) *40 anos de Educação em Portugal. Vol II Conhecimento, atores e recursos*, (367-403). Coimbra: Almedina.
- Ravara, A.P. (1988). A classificação socioprofissional em Portugal (1806-1930). *Análise Social*, XXIV(103-104), 1161-1184.
- Rego, R.; Alves, P.M.; Silva, J.; Naumann, R. (2013). Os sítios na internet dos sindicatos portugueses. Navegação à vista? *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, 93-110.
- Reis, P., Gonçalves, T., & Mesquita, L. (2012). A avaliação do Período Probatório de Professores em Portugal: perspectivas de professores, mentores e gestores. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(76), 525-546.
- Resende, J. M. (2003) *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo*, Tese de Doutoramento UNL.
- Resende, J., Vieira, M.M. (1993). A sociologia e o ensino superior em Portugal: um levantamento e algumas interrogações. *Caderno de Ciências Sociais*, 12/13, 53-79.
- Resende, J.M., Gouveia, L. & Beirante, D. (2014). O Mandato e a Licença Profissional à prova das Mutações no Estatuto da Carreira Docente: Controvérsias em torno do Mandato Profissional. In Melo, M.B. et al. (Orgs.), *Entre a crise e a Euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. Porto: UP, 149-72
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126.
- Richter, E., Carpenter, J., Meyer, A. & Richter, D. (2022). Instagram as platform for teacher collaboration and digital social support. *Computers and Education*, 190, 1-15
- Richter, E., Lazarides, R., Richter, D. (2021). Four reasons for becoming a teacher educator: a large-scale study on teacher's educators' motives and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 102, 1-9.
- Rinke, C. (2013). Teaching as exploration? The difficult road out of the classroom. *Teaching and teacher Education*, 34, 98-106.
- Robert, A. & Tyssens, J. (2008). Introduction: mapping teachers' strikes: a "professionalist" approach. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 44(5), 501-516.
- Rodrigues, M.L. (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, M.L. (2012). *Profissões. Lições e Ensaios*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. C. (2002). A universitarização da formação de educadores de infância e professores do 1.o ciclo. *Infância e educação – Investigação e práticas*, 4, 36-41.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, XI(13), 108-126.
- Roldão, M. C. (2006). A formação de professores como objecto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(2), 50-118.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente, natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, (12), 34, 94-181.
- Roldão, M. C. (2008) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.
- Roldão, M. C. (2014). Currículo, didáticas e formação de professores: a triangulação esquecida? In M. R. Oliveira (Org.) *Professor: formação, saberes e problemas* (91-103). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2018) Ensinar a quem? O problema da adequação do currículo: analisar, decidir, avaliar, reorientar. In J. Machado & J.M. Alves (orgs) *Conhecimento e ação. Transformar contextos e processos educativos*, (30-37). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos C. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177.
- Roldão, M. C., Reis, P., & Costa, N. (2012a). Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação. Estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas*, 20(76), 435-458.

- Roldão, M. C., Reis, P., & Costa, N. (2012b). Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal – dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. *Ensaio Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(76), 547-554.
- Ronningstad, C. (2017) A tale of two autonomies. *Professions & Professionalism*, 7(3), 1-16.
- Rullac, S. (2014). Travail social et intervention sociale en France: l'état des savoirs. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 26(2), 265-281.
- Rullac, S. (2016). L'académisation des écoles de formation professionnelle du travail social en France: contextualisation et caractérisation d'un processus à l'issue incertaine. *Sociétés et Jeunesses en difficulté*, 16.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sacristan, G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, António (org.) *Profissão de professor*, (63-92). Porto: Porto Editora.
- Saks, M. (1995). *Professions and the public interest*. London and NY: Routledge.
- Saks, M. (2010). Analyzing the professions: the case for the Neo-Weberian approach. *Comparative Sociology*, 9, 887-915.
- Saks, M. (2012). Defining a profession: the role of knowledge and expertise. *Professions & Professionalism*, 2(1), 1-10.
- Sampaio, J. S. (1980). *Portugal, a educação em Números*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sanches, A. (2019). A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. In E. Mesquita, M.C. Roldão & J. Machado (org) *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*, (147-163). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santiago, R. & Carvalho, T. (2011). Mudanças na profissão académica: um estudo comparado. In T. Carvalho, R. Santiago & T. Caria (eds.) *Grupos profissionais, profissionalismo e sociedade do conhecimento*, (29-43). Porto: Edições Afrontamento.
- Sari, E., Pagram, J & Newhouse, C. (2012). *Go online and have a chat with your colleagues: a new image of teacher professional learning in Indonesia*, ECU Publications.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores – Contributos Para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*. OECD.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (org.) *Os professores e a sua formação*, (77-92). Lisboa: Edições D. Quixote/III.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106.
- Seabra, T. (2010). *Adaptação e Adversidade: O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e CaboVerdiana no Ensino Básico*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- Seabra, T. & Mateus, S. (2010) Trajectórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português. *Sociologia*, 20(1), 411-424.
- Sebastião, J. (1998). Os dilemas da escolaridade. In J.M. Viegas, J.M & A.F. Costa (orgs.) *Portugal, que modernidade?* (311-327). Oeiras: Celta Editora.
- Sebastião, J. (2004). Modelos de ensino e tendências de mudança no ensino superior. In C.M. Gonçalves, et al. (orgs.) *Sociologia no Ensino Superior. Conteúdos, práticas e pedagogias de investigação – Atas do Encontro*, (122-134). Porto: FLUP.
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajectórias escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sebastião, J., Campos, J., Merlini, S. & Chambino, M. (2013a). Redes (des)conexas de intervenção local na violência infanto-juvenil. *Mediações. Revista de Ciências Sociais*, 18(1), 183-205.
- Sebastião, J., Campos, J., Merlini, S. & Chambino, M. (2013b). Education policies, territories and actor strategies. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2), 110-132.

- Sebastião, J., Correia, S.V. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In J.M.Viegas, H. Carreiras & A. Malamud (orgs) *Instituições e política. Portugal no contexto europeu, vol I*, (107-135). Oeiras: Celta Editora.
- Sebastião, J.; Capucha, L.; Martins, S.; Capucha, A. R. (2019). Sociologia da Educação e construção de políticas educativas: da teoria à prática. *Revista de Sociología de Educación (RASE)*, 13(1), 7-19.
- Seixas, J., Antunes, G. (2019). Tendências recentes de segregação habitacional na Área Metropolitana de Lisboa. *Cidades, Comunidades e Territórios*, 39, 55–82.
- Serra, F. (2009). *A Escola do Magistério Primário de Lisboa em tempos revolucionários. Uma história de euforia e decepção*. In J. Pintassilgo & L. Serrazina (Orgs), *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores* (99-138). Lisboa: Edições Colibri.
- Serra, F. & Natal, A.P (2012). Cent mille enseignants descendent dans la rue ! L'évaluation des enseignants au coeur d'un conflit social au Portugal. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 49,173-187.
- Shulman, L. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1),1–22.
- Shulman, L. (1994). Those who understand: the knowledge growth in teaching. In A. Pollard & J. Bourne (eds) *Teaching and learning in the primary school*, (84-88). London: The Open University.
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, (2), 257-271.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (orgs) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A.S. (2017). Sociologia e política pública: sobre avanços recentes em Portugal. *Análise Social*, 225, 782-803.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se professor: Desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional. Vol.1*, Tese de Doutoramento, IE-UM.
- Smeby, J-C. (2004). *Connecting to professional knowledge*, Paper presented to the International Conference Professional Learning in a Changing Society, November 2004, Oslo, 25-27.
- Smeby, J-C. (2006). *Professionalism in knowledge society: the academic drift of professions education in the "new" professions*, WP 07/2007. Oslo: Center for the study of Professions Oslo University.
- Solomon, D. N. (1968). *Sociological perspectives on occupations*. In H. Becker, at al (orgs) *Institutions and the person: essays in honor of Everett Hughes*. Chicago: Aldine Publishing
- Souta, L. (1995). *Escolas Superiores de Educação e Ensino Politécnico*. Lisboa: Profedições
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stoer, S. (2008). A revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 49-70.
- Stoer, S.(1985) “ Revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal”’, *Cadernos de Ciências Sociais*, 3,61-84.
- Stoleroff, A. (1988). Sindicalismo e relações industriais em Portugal. *Sociologia*, (4), 147-164.
- Stoleroff, A. & Naumann, R. (1993) A sindicalização em Portugal: a sua medida e a sua distribuição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 14, 19-47.
- Stoleroff, A. & Pereira, I. (2008). *The Reform of Management and Careers in the Portuguese Public Educational System: responses of teachers and their unions*. Paper apresentado no First Forum of Sociology, ISA Research Committee on Sociology of Education, Barcelona, 1-31.
- Stoleroff, A. & Pereira, I. (2008a) Teachers’ unions and the transformation of employment relations in public education in Portugal. *Transfer-European review of labour and research*, 14 (2), 313-331.
- Stoleroff, A. & Pereira, I. (2009). A reforma da carreira docente e a conflitualidade profissional: Análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais. *Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, (164-187). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Stoleroff, A. & Santos, P. (2014). Entre a reafirmação da sua missão social e pública e a defesa de um Estatuto Profissional Corporativo? Impactos do gerencialismo no profissionalismo dos professores, In Melo, M.B. et al. (Orgs.), *Entre a crise e a Euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. (119-147). Porto: FL-UP.

- Stoleroff, A. & Vicente, M. (2018) Performance Assessment and Change in the Academic Profession in Portugal. *Professions & Professionalism*, 8(3),1-19.
- Stoleroff, A. & Santos, P. (2012). Fragmentos de vidas profissionais de professores: vivências e reações às recentes reformas educativas, *Atas VII Congresso APS, Sociedade, crise e reconfigurações*, 1-15.
- Suddaby, D. & Viale, T. (2011). Professionals and field-level change: institutional work and the professional project. *Current Sociology*, 59(4), 423–42.
- Svarc, J. (2015). The knowledge worker is dead: what about professions? *Current Sociology*. 64(3), 1-19
- Svensson, L. (2006). New professionalism, trust and competence. *Current Sociology*, 54(4), 579-593
- Svensson, L. (2023). Professionalism and Professional Identity of Social Work — International. In M. Kottig, S. Kubisch & C. Spatscheck (eds) *Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit*: Verlag Barbara Budrich.
- Svensson, L., & Evetts, J. (Eds.) (2003), *Conceptual and Comparative Studies of Continental and Anglo-American Professions*. Goteborg: Goteborg University.
- Swidler, A. & Ardit, J. (2008). The new sociology of knowledge. In J. Ballantine & J. Spade (eds) *Schools and society. A sociological approach to education*. (183-190). London: Sage Publications.
- Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de Sociologie*, 24-2, 227-254.
- Tardif, M, Lessard C. & Lahaye, L (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, XXIII (1), 55-69.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista da Educação*, 13, 5-13.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*. 34 (123), 551-571.
- Tardif, M., & Zourhhal, A. (2005). Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), 13-35.
- Teodoro, A. (1990). *Os Professores. Situação Profissional e Carreira Docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal – Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand.
- Thrupp, M. & Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: the social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54 (3), 308-328.
- Timperley, H. & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners, *Review of Research in Education*, 32(1), 328-339.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157.
- Torres, L. L. (2017). Cultura organizacional de escola, liderança e a produção de resultados. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência acadêmica na escola pública* (129- 156). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. L. (2018). Culturas de escola e excelência: entre a integração de todos e a distinção dos melhores. *Revista de Sociologia de la Educación (RASE)*, 11(1), 167-185.
- Torstendahl, R. and Burrage, M. (eds) (1990) *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions*. London: Sage.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: the development of professional judgement*. London: Routledge.
- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practices. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7 (1), 65-76.
- Tronsmo, E. (2018). Investigating teachers' work with multiple knowledge resources in local curriculum development, *Pedagogy. Culture and Society*, 27(2),1-20.
- Tronsmo, E. (2020). Changing conditions for teachers' knowledge work: new actor constellations and responsibilities. *The Curriculum Journal*, 31(4), 775-791.

- Trust, T., Krutka, D. & Carpenter, J.P. (2016). “Together we are better”: Professional learning networks for teachers. *Computers and Education*, 102, 15-34.
- Uvik, M. & Smith, K. (2011) What characterizes a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, vol 2, nº 3, 517-536.
- Van Uden; J.M, Ritzen, H. & Pieters, J.M (2013). I think I can engage my students. Teachers’ perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher, *Teaching and Teacher Education*, 32, 43-54
- Vanderstraeten, R. (2007). Professions in organizations, Professional work in education, *British Journal of Sociology of Education*, 28 (5), 621-635.
- Veloso, L., Freire, J. Oliveira, L. & Lopes, N. (2012) Questões deontológicas de investigação em sociologia: o caso do interesse público e das profissões. *Sociologia, Problemas e práticas*, 69, 87-98.
- Vieira, M. M. (2004). Converter incrédulos: a sociologia na cidade das ciências duras. In C.M. Gonçalves, et al. (ogs.) *Sociologia no Ensino Superior. Conteúdos, práticas e pedagogias de investigação. Atas do Encontro* (137-156). Porto: FLUP.
- Viseu, S. & Barroso, J. (2020). A carreira e a avaliação dos professores em Portugal: mudanças nos modos de regulação. *Currículo sem Fronteiras*, 20(19), 108-128.
- Viseu, S. & Carvalho, L. M. (2020). Think tanks, policy networks and education governance: the emergence of new intra-national spaces of policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 26(108), 1-26.
- Watkins, C., Mauthner, M., Hewitt, R., Epstein, D. & Leonard, D. (2007). School violence, school differences and school discourses. *British Educational Research Journal*, 33 (1), 61–74.
- Watkins, C., Mauthner, M., Hewitt, R., Epstein, D. & Leonard, D. (2007). School violence, school differences and school discourses. *British Educational Research*, 33(19), 61-74.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.
- Young, M. (Ed.). (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.
- Zeichner, K. (2019). The Importance of Teacher Agency and Expertise in Education Reform and Policymaking. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 5-15.

ANEXOS

Anexo nº 1

Texto síntese da análise sobre os trabalhos sobre professores apresentados em encontros da APS

A intenção da análise foi a de conhecer o interesse pelos professores no âmbito do grupo dos investigadores que participam nas organizações da APS. Dos congressos e outros encontros científicos promovidos pela APS, disponibilizados no seu *site*, reuniram-se as referências explícitas ao grupo profissional dos professores considerando as comunicações com e sem publicação de texto²⁷⁹. No III Congresso, em 1996 no painel Educação e Desenvolvimento encontram-se duas comunicações relacionadas com a profissão docente, orientada a primeira para as questões relativas à cultura docente e a segunda para a problemática da vocação profissional. No congresso seguinte - *IV Congresso Português de Sociologia - Sociedade Portuguesa – passados recentes / futuros próximos*, em 2000, não há registo de comunicações em torno deste grupo profissional. No congresso de 2004, V Congresso - *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação* contabilizam-se quatro comunicações relativas a professores, incluídas em painéis temáticos relativos um a artes e culturas, para trabalho sobre professores de arte, outro no desporto e lazer, dedicada à formação inicial de professores neste domínio de saber. As outras duas embora se debrucem sobre professores, tomam-nos por sujeitos em estudos que se ocupam de problemáticas diversas. Um primeiro sobre as identidades e estilos de vida, com reflexão sobre as identidades dos professores e os processos de mobilidade social e outra em que se reflete sobre a relação escolar-família considerando o subgrupo particular dos pais-professores.

No *VI Congresso. Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, em 2008, reúnem-se 3 comunicações, duas incluída no painel das Educação e Aprendizagens Sociais e que se dedicam ao estudo da realidade brasileira, e outra duas que se ocupa do conhecimento profissional dos professores associado à identidade dos professores de NEE. Em 2009, a Secção de Sociologia da Educação organizou um encontro, *Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* que reuniu quatro comunicações relacionadas com professores. Sobre práticas profissionais, registaram-se duas comunicações, uma sobre os processos de colaboração entre professores, outra sobre o trabalho docente. As outras duas centraram-se nas perspetivas dos professores sobre os rankings escolares e outra sobre a conflitualidade sindical e profissional, relacionada com a reforma da carreira docente e gestão escolar. Numa das publicações da Secção de Educação, de 2011, relativa ao encontro *Educação, Territórios e (Des)igualdades* não se registam entradas relativas aos professores. Assim como não se registam no encontro, em 2011, e respetiva publicação, em 2013, da responsabilidade da secção de Trabalho, organizações e profissões. Contudo, na Conferência Ibérica da Sociologia da Educação, em 2015, organizada pela secção da Sociologia da Educação da APS, com a sua congénere espanhola, o grupo profissional dos professores contou com a apresentação de trabalhos em painel específico *Recomposições do trabalho e da profissão docente*, sendo interessante que no *call* de participação se encontrava previamente identificado o interesse por estudos nesta área.

No *VII Congresso. Sociedade, Crise e Reconfigurações*, em 2012, contabilizam-se duas comunicações em torno da mobilização dos professores, como resposta às condições de trabalho e políticas educativas, outras duas sobre práticas e conceções profissionais, uma sobre os professores do ensino superior, outra sobre os professores no

²⁷⁹ Dos dois primeiros congressos (I Congresso Português de Sociologia – *A sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século*, em 1988 e II Congresso Português de Sociologia – *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, em 1993) não há atas publicadas online.

ensino básico e por fim, uma quinta comunicação sobre a comparação entre as realidade brasileira e portuguesa no que diz respeito à formação inicial dos profissionais de educação de infância.

No congresso de 2014, *VIII Congresso Português de Sociologia 40 Anos de Democracia(s). Progressos, Contradições e Prospetivas*, encontram-se novas comunicações distribuídas pelos painéis organizados quer pela Secção da Sociologia da Educação, Os Professores: Movimentos Democráticos ou Corporativos?, quer pela Secção Trabalho, Organizações e Profissões, mesa Profissões e Regulação Profissional, com três comunicações que centram a sua análise em torno das respostas dos professores à definição e implementação das políticas educativas reguladoras da carreira docente e da organização escolar, outras três comunicações que se dedicam mais genericamente aos desafios colocados à profissão docente, como a globalização. Por fim, da Secção Trabalho, Organizações e Profissões, mas na mesa dedicada ao Trabalho e Relações de Género uma comunicação que se inscreve no âmbito das questões de género e o trabalho, no ensino superior.

Ainda em 2014, no Colóquio luso-brasileiro, realizado no âmbito da Sociologia da Educação que teve colaboração da APS, *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas em Portugal e no Brasil*, registaram-se também apresentações sobre professores, com publicação de quatro textos, três sobre práticas docentes relacionadas com questões como sexualidade, leitura e escrita e memórias e narrativas e um quarto sobre docentes do ensino superior.

Em 2016, no congresso *Portugal, território e territórios*, na Secção Sociologia da Educação foram apresentadas cinco comunicações com referência aos professores. Duas relativas ao exercício profissional, uma sobre o trabalho docente e a gestão disciplinadora das turmas, outra sobre o exercício profissional docente no âmbito do programa TEIP. Duas sobre professores e políticas, uma relativa ao impacte da agenda da excelência escolar no trabalho dos professores, outra sobre as políticas do ensino superior e os docentes. Por fim, uma relativa ao mal-estar docente.

No mesmo ano, 2016, a Secção de Educação organizou um encontro *A Educação na Europa do Sul, constrangimentos e desafios em tempos de incerteza*, que reuniu três comunicações sobre a profissão académica, portanto, no quadro do ensino superior. Duas sobre o impacte de políticas sobre os professores e outras duas sobre formação inicial de professores, uma delas mais concretamente sobre a sociologia da educação no âmbito dessa formação. E por fim, duas sobre a prática profissional, uma sobre representações sociais dos professores sobre o resultado da sua ação educativa e outra sobre as atitudes dos professores face à participação das famílias na escola.

No congresso seguinte, em 2018, *Na era da pós-verdade. Esfera pública, cidadania e qualidade da democracia no Portugal contemporâneo*, não registaram comunicações. Por fim, no de 2021, *Identidades ao rubro. Diferenças, pertenças e populismos num mundo efervescente*, contabilizámos apenas uma, sobre as políticas de formação pós-graduada de professores.

Anexo nº 2 a)

Quadro nº 1 a) Caracterização das professoras – Estudo Exploratório (AE1)

AE / Escola	Professora	Ciclo de Ensino	Pertença departamental	Área de docência	Outras disciplinas/áreas curriculares	Ano(s) de Escolaridade e	Tipo de vínculo profissional	Antiguidade como docente no AE	Desempenho de cargos organizacionais (AE)	Desempenho de outras funções projetos/programas; Equipas de trabalho do AE	Participação em programas e projetos de ligação à comunidade local/educativa e outras entidades externas
A1 Escola EB1/nº 2	CN_Prof_1.º CEB/A1	1.º CEB	Conselho de 1.º CEB (e de ano escolaridade)	Monodocência		3.º ano*	Docente do Quadro	14 anos (7 anos na EB1 nº2; 7 anos na atual escola EB1/JI)	Conselho Pedagógico do AE; Coordenadora do 3.º ano escolaridade		Projeto UNICEF – Direitos das Crianças, Cidadania
A1 Escola EB1/JI	CC_Prof_1.º CEB/A1	1.º CEB	Conselho de 1.º CEB (e de ano escolaridade)	Monodocência		1.º ano	Docente do Quadro	5 anos neste AE (antes esteve numa escola no concelho vizinho)	Coordenadora do 1.º ano escolaridade	Coordenadora do Projeto Desafios Matemáticos, totalidade de escolas 1.º CEB do AE, 3.º e 4º anos escolaridade	
A1 Escola EB2/3	RL_Prof_2.º CEB/A1	2ª CEB	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	Matemática e Ciências da Natureza	Jardinagem; Formação Cívica; Área de Projeto; Estudo Acompanhado	6º ano (regular e PCA)	Docente do Quadro	5 anos neste AE (antes tinha estado 2 e interrompeu tendo estado 1 ano numa escola do concelho)	Direção de Turma (turma PCA); Subcoordenadora do grupo disciplinar de Ciências da Natureza; x	Tutoria; Projeto Ambiente é para Todos; Projeto Novas formas de intervenção escolar e social (subprojecto TEIP);	Subcoordenadora do projeto Crescer em saúde; Coordenadora Projeto Parlamento dos jovens

MF_Prof_2.º CEB/A1	2ª CEB	Dep. Línguas / Dep. Ciências Sociais e Humanas	Língua portuguesa; História e Geografia de Portugal; História e Geografia de Portugal	Estudo Acompanhado	6º ano	Docente do Quadro	6 anos neste AE	Assessoria à Direção; Secretariado da Direção de Turma;	Coordenação dos Novos Programas de Língua Portuguesa; Corretora de Provas de Aferição; Responsável pela Formação dos novos programas de LP e Acordo Ortográfico DGIDC;	Coordenadora do projeto <i>Nome do Concelho/Anima e Nome do Concelho/Viva</i> (totalidade dos AE do concelho)
PE_Prof_3.º CEB/A1	3.º CEB	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	Biologia; Geologia		8º e 9º anos (este ano não tem CEF)	Docente do Quadro	17 anos neste AE	Direção de Turma	Coordenadora do Projeto TEIP; Coordenadora Projeto Aprender a Empreender	
CC_Prof_3.º CEB/A1	3.º CEB	Dep. Ciências Sociais e Humanas+D13 :D16	História	Área de Projeto; Formação Cívica; Estudo Acompanhado	8º e 9º anos	Docente do Quadro	14 anos neste AE	Direção de Turma; Coordenadora Dep Ciências Sociais e Humanas; Equipa da Avaliação Interna da Escola	Equipa do Projeto EPIS	Coordenadora do projeto Centenário da República

Anexo nº 2 b)

Quadro nº 1 b) - Caracterização das professoras – Estudo Exploratório (AE1)

AE / Escola	Professora	Ciclo de Ensino	Pertença departamental	Área de docência	Outras disciplinas/áreas curriculares	Ano(s) de Escolaridade e	Tipo de vínculo profissional	Antiguidade como docente no AE	Desempenho de cargos organizacionais (AE)	Desempenho de outras funções projetos/programas; Equipas de trabalho do AE	Participação em programas e projetos de ligação à comunidade local/educativa e outras entidades externas
AE2 Escola EB1	JP_Prof_1.º CEB/A2	1.º CEB	Conselho de 1.º CEB (e de ano escolaridade)	Monodocência		4º ano**	Docente do Quadro	16 anos neste AE (antes esteve 15 noutra escola do concelho, mas em área rural)	Conselho de docentes do 4º ano; Coordenadora de 1ªCEB – representante no Conselho Pedagógico do AE; Coordenadora da Comissão de Avaliação - representante no Conselho Pedagógico do Agrupamento	Supervisão das AEC – Inglês	Projeto de música com Junta de Freguesia (3.º/4º anos)
	SC_Prof_1.º CEB/A2	1.º CEB	Coonselho de 1.º CEB (e de ano escolaridade)	Monodocência		2.º ano***	Contratada	2 anos neste AE	Conselho de docentes do 2.º ano	Supervisão das AEC – Inglês	

A2 Escola EB2/3	FM_Prof_2.º CEB/A2	2ª CEB	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	Matemática; Ciências da Natureza	Formação Cívica; Estudo Acompanhado	5º e 6º anos	Contratada	4 anos neste AE ((antes tinha estado 1 ano neste AE, mas nos anos seguintes esteve noutras escolas))	Direção de Turma	Tutoria; Apoio Educativo na Matemática
	CN_Prof_2.º CEB/A2	2ª CEB	Dep. Ciências Sociais e Humanas	História; Geografia	Formação Cívica; Área de Projeto	6º ano	Docente do Quadro	13 anos neste AE primeira vez neste AE) esteve 3 anos, interrompeu e foi para outra escola do concelho)	Direção de Turma; Coordenação de Departamento de Ciências Sociais e Humanas; Conselho Pedagógico; Equipa elaboração do Regulamento Interno; Equipa de elaboração do Projeto Educativo	Blog sobre Centenário da República
	AL_Prof_3.º CEB/A2	3.º CEB	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	Física-Química	Formação Cívica	7º e 9º anos	Docente do Quadro	16 anos neste AE	Direção de Turma; Conselho Geral; Equipa Avaliação Interna da Escola; Delegada	Apoio Educativo
	FB_Prof_3.º CEB/A2	3.º CEB	Dep. Ciências Sociais e Humanas	Geografia	Formação Cívica	7º e 8º anos	Docente Contratada	4 anos neste AE (antes esteve noutras escolas)	Direção de Turma	Projeto Charcos com Vida (8º ano com Ciências Natureza)

Anexo nº 3

Quadro n.º 2 - Cronograma da pesquisa desenvolvida nas escolas			
	Técnica/Instrumento	Sujeitos/Fontes	Data
Entrada nas escolas	Entrevistas exploratórias	Diretores de AE	Início de ano letivo
	Análise Documental	Documentos do AE	1.º e 2.º período letivos
Um dia na Escola – contexto profissional	Observação	Professoras selecionadas	2.º e 3.º períodos letivos
	Entrevistas	Professoras selecionadas	Final ano letivo

Anexo nº 4

Quadro n.º 3 - Critérios de seleção dos professores do estudo	
Nível de Ensino	Critérios de seleção dos professores (por ordem de importância)
1.º CEB 2 professores	<p>Distribuição por ano escolaridade: iniciação e finalização de ciclo de ensino</p> <p>Distribuição por situação na carreira: iniciação (primeiros 10 anos) e em fase de estabilização (mais de 15 anos)</p> <p>Distribuição por desempenho de cargos: escolha preferencial (pelo menos um dos professores) por professores que tenham desempenho de cargos/lideranças pedagógicas intermédias, coordenações de ano de escolaridade ou outros, e ainda, pertença ao CP</p> <p>Distribuição por desempenho de funções de supervisão: escolha preferencial (pelo menos um dos professores) por professores tenham desempenho de funções de supervisão pedagógica de estagiários (professor cooperante)</p>
2.º CEB 2 professores	<p>Distribuição por área disciplinar: Matemática/Ciências Naturais e Línguas /Ciências Sociais</p> <p>Distribuição por situação na carreira: iniciação (primeiros 10 anos) e em fase de estabilização (mais de 15 anos)</p> <p>Distribuição por desempenho de cargos: escolha preferencial (pelo menos um dos professores) de professores que tenham desempenho de cargos/lideranças pedagógicas intermédias como DT, pertença ao CP, coordenação de área disciplinar</p> <p>Distribuição por desempenho de funções de supervisão: escolha preferencial (pelo menos um dos professores) por professores tenham desempenho de funções de supervisão pedagógica de estagiários (professor cooperante)</p>
3.º CEB 2 professores	<p>Distribuição por área disciplinar: Matemática/Ciências Naturais e Línguas /Ciências Sociais</p> <p>Distribuição por situação na carreira: iniciação (primeiros 10 anos) e em fase de estabilização (mais de 15 anos)</p> <p>Distribuição por desempenho de cargos: escolha preferencial (pelo menos um dos professores) de professores que tenham desempenho de cargos/lideranças</p>

	<p>pedagógicas intermédias como DT, pertença ao CP, coordenação de área disciplinar</p> <p>Distribuição por desempenho de funções de supervisão: escolha preferencial (pelo menos um dos professores) por professores tenham desempenho de funções de supervisão pedagógica de estagiários (professor cooperante)</p>
--	---

Anexo nº 5

Quadro nº 4 - Distribuição dos professores observados, e entrevistados segundo área de docência e ciclo de ensino		
Nível de Ensino	AE 1	AE 2
1.º CEB	2 professoras (1.º e 3.º anos de escolaridade)	2 professoras (2.º e 4.º anos de escolaridade)
2.º CEB	2 professoras (Matemática e Ciências da Natureza; Línguas)	2 professoras (Ciências Sociais; Matemática)
3.º CEB	2 professoras (Ciências Sociais; Ciências da Natureza)	2 professoras (Ciências Sociais; Ciências da Natureza)

Anexo nº 6

Quadro nº 5 – Correspondência entre os níveis de competências CITE/ISCO e os Grupos CITE/ISCED	
Nível de competências (CITE/ISCO/2008)	Grupos CITE/ISCED/97
4	6 segunda etapa do ensino superior 5 a) primeira etapa do ensino superior, A
3	5 b) primeira etapa do ensino superior, B
2	4 ensino pós-secundário não superior 3 ensino secundário 2 segunda etapa do ensino básico
1	1 primeira etapa do ensino básico

Anexo nº 7

Quadro nº 6- Escolas dos AE1 e AE2	
Agrupamento de Escolas	Escola
AE1	EB2/3 (escola sede)
	EB1/JI nº 1
	EB1/JI nº 2
	JI nº 1
AE2	EB2/3 (escola sede)
	EB1/JI

Anexo nº 8

Quadro n.º 9– N.º de alunos e de turmas nas escolas sede dos AE1 e AE2				
Agrupamento de Escola	Total de alunos		Total de turmas	
	2009/10	2010/11	2009/10	2010/11
AE1	791	828	40	42
AE2	1129	1148	42	42

Fonte: CM – Dados educativos dos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011

Anexo nº 9

Quadro nº 10 – Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e Alunos com Ação Social Escolar (ASE) nas escolas sede dos agrupamentos de escolas AE1 e AE2, no ano letivo 2010/2011					
Agrupamento de Escola	Total de alunos	NEE		ASE	
		N	%	N	%
AE1	828	31	3,7	394	47,6
AE2	1148	56	4,9	290	25,3

Fonte: Câmara Municipal

Anexo nº 10

Quadro nº 11 – Alunos estrangeiros nas escolas sede dos AE1 e AE2, no ano letivo 2010/2011			
Agrupamento de Escola	Total de alunos	Alunos estrangeiros	
		N	%
AE1	828	180	21,7
AE2	1148	101	8,8

Fonte: Câmara Municipal

Anexo nº 11

Quadro nº 12 – Transição/Conclusão e Retenção/Desistência nas escolas sede dos AE1 e AE2, no ano letivo 2008/2009					
Agrupamento de Escola	Total de alunos	Transição/Conclusão		Retenção/Desistência	
		N	%	N	%
AE1	768	610	79,4	158	20,6
AE2	1114	1083	97,2	31	2,8

Fonte: GEPE/ME

Anexo nº 12

Quadro n.º 13 – Rácio de alunos por professor e de alunos por funcionário nas escolas sede dos AE1 e AE2, no ano letivo 2008/2009					
Agrupamento de Escola	Total de alunos	Docentes		Não Docentes	
		N	N.º alunos por professores	N	N.º alunos por funcionários não-docentes
AE1	768	118	6	30	26
AE2	1114	115	10	28	40

Fonte: GEPE/ME

Anexo nº 13

Quadro nº 14 - Número de professores por escolas dos AE1 e AE2, masculinos e feminino, ano letivo 2010/11				
Agrupamento de Escola	Escola	Docentes		Total
		Feminino	Masculino	
AE1	JI nº 1 – A1	3	0	3
	EB1/JI nº 1- A1	24	1	25
	EB2/3 - A1	89	28	117
	EB1/JI nº 2- A1	11	3	14
Total		127	32	159
AE2	EB2/3 – A2	95	20	115
	EB1/JI - A2	25	0	25
Total		120	20	140

Fonte: GEPE/ME

Anexo nº 14

Quadro nº 15 - Número de professores por habilitação, ciclo de docência e escola (AE1 e AE2), ano letivo 2010-11					
	Bacharelato ou equiparados	Licenciatura	Doutoramento/ Mestrado	Outros	Total Geral
Total Geral	20	267	10	2	299
Total do AE1	8	146	5		159
Pré-Escolar	1	6			7
1.º CEB	2	35			37
2.º CEB	4	45	1		50
3.º CEB	1	51	3		55
Educação Especial AE1		9	1		10
Total do AE2	12	121	5	2	140
Pré-Escolar	0	4		1	5
1.º CEB	3	16	1		20
2.º CEB	8	63	1	1	73
3.º CEB	1	33	3		37
Educação Especial AE1	0	5			5

Fonte: GEPE/ME

Anexo nº 15**Quadro nº 16 - Classificação das áreas científicas associadas aos diferentes grupos de recrutamento**

Código	Grupo	Ciclo	Área científica
240	Educação Visual e Tecnológica	2.º ciclo	Artes, Educação Física e Tecnologias
250	Educação Musical	2.º ciclo	Artes, Educação Física e Tecnologias
260	Educação Física	2.º ciclo	Artes, Educação Física e Tecnologias
530	Educação Tecnológica	3.º ciclo e Secundário	Artes, Educação Física e Tecnologias
540	Eletrotecnia	3.º ciclo e Secundário	Artes, Educação Física e Tecnologias
550	Informática	3.º ciclo e Secundário	Artes, Educação Física e Tecnologias
600	Artes Visuais	3.º ciclo e Secundário	Artes, Educação Física e Tecnologias
610	Música	3.º ciclo e Secundário	Artes, Educação Física e Tecnologias
620	Educação Física	3.º ciclo e Secundário	Artes, Educação Física e Tecnologias
230	Matemática e Ciências da Natureza	2.º ciclo	Ciências Naturais e Matemática
500	Matemática	3.º ciclo e Secundário	Ciências Naturais e Matemática
510	Física e Química	3.º ciclo e Secundário	Ciências Naturais e Matemática
520	Biologia e Geologia	3.º ciclo e Secundário	Ciências Naturais e Matemática
560	Ciências Agro-pecuárias	3.º ciclo e Secundário	Ciências Naturais e Matemática
120	Inglês	1.º ciclo	Ciências Sociais e Humanas
200	Português e Estudos Sociais/História	2.º ciclo	Ciências Sociais e Humanas
210	Português e Francês	2.º ciclo	Ciências Sociais e Humanas
220	Português e Inglês	2.º ciclo	Ciências Sociais e Humanas
300	Português	3.º ciclo e Secundário	Ciências Sociais e Humanas
310	Latim e Grego	3.º ciclo e Secundário	Ciências Sociais e Humanas
320	Francês	3.º ciclo e Secundário	Ciências Sociais e Humanas
330	Inglês	3.º ciclo e Secundário	Ciências Sociais e Humanas
340	Alemão	3.º ciclo e Secundário	Ciências Sociais e Humanas
350	Espanhol	3.º ciclo e Secundário	Ciências Sociais e Humanas
400	História	3.º ciclo e Secundário	Ciências Sociais e Humanas

410	Filosofia	3.º ciclo e Secundário	Ciências Sociais e Humanas
420	Geografia	3.º ciclo e Secundário	Ciências Sociais e Humanas
430	Economia e Contabilidade	3.º ciclo e Secundário	Ciências Sociais e Humanas
360	Língua Gestual	Educação Especial	Educação Especial
910	Educação Especial 1	Educação Especial	Educação Especial
920	Educação Especial 2	Educação Especial	Educação Especial
930	Educação Especial 3	Educação Especial	Educação Especial
100	Educação Pré-Escolar	Pré-Escolar	Generalista
110	1.º ciclo do ensino básico	1.º ciclo	Generalista

Anexo nº 16

Questionário aos Educadores e Docentes

Caro participante,

Este questionário destina-se a Educadores e Docentes de todos os Agrupamentos de Escolas (AE) e Escola Não Agrupada (ENA) do concelho de XX e insere-se no projeto de pesquisa relativa à Carta Educativa de XX.

O preenchimento do questionário tem a duração de cerca de 20 a 30 minutos; as respostas serão automaticamente gravadas e poderá interromper o preenchimento sempre que necessário podendo regressar ao ponto onde ficou.

De acordo com o Código de Ética do Investigador do ISCTE (que respeita a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, a Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais e a Lei da Proteção de Dados Pessoais), não se conhecem riscos associados em participar e é garantida a confidencialidade das respostas que são anonimizadas. Os dados recolhidos não serão usados para qualquer outro efeito, ficando assim garantidos os direitos dos respondentes.

Caso deseje colocar alguma dúvida ou partilhar algum comentário, pode contactar a equipa através do e-mail: XX

Agradecemos a sua disponibilidade e o seu valioso contributo!

A. Caracterização socioprofissional

P1. Sexo:

Feminino

Masculino

P2. Idade: __

P3. Em que ciclo(s) de ensino desempenha atualmente funções letivas? [possibilidade de escolha múltipla]

Pré-Escolar

3.º Ciclo do Ensino Básico

1.º Ciclo do Ensino Básico

Ensino Secundário

2.º Ciclo do Ensino Básico

Ensino Profissional

P4. Há quantos anos é professor(a)? __

P5. Há quantos anos é professor(a) nesta escola? __

P6. Nos últimos 5 anos, quantas vezes mudou de escola? __

P7. Qual o seu vínculo contratual

Quadro de Escola / Agrupamento - Efetivo

Quadro de Zona Pedagógica

Contratado

Outro. Qual?

P8. Que cargos exerce ou exerceu nos últimos 5 anos no AE/ENA:

Diretor de Agrupamento/Escola não Agrupada

Coordenador de Ano

Coordenador de Estabelecimento

Coordenador de Diretores de Turma

Subdiretor de Agrupamento/Escola não Agrupada

Diretor de Turma

Adjunto do Diretor de Agrupamento/Escola não Agrupada

Coordenador de Grupo Disciplinar

Assessor da Direção

Coordenador dos Professores bibliotecários

Membro do Conselho Geral

Coordenador do Desporto Escolar

Membro do Conselho Pedagógico

Coordenador de Projetos

Coordenador de Ciclo

Outras (indique quais): _____

Coordenador de Departamento

P9. Que funções exerce atualmente no AE/ENA:

Docente

Supervisão de estágios (formação inicial de professores)

Apoio Especializado

Supervisão de professores em início de carreira (período probatório)

Professor Bibliotecário

Supervisão de professores das AEC (1.º CEB)

Apoio socioeducativo

Avaliador de desempenho docente

Elemento da equipa de avaliação interna do Agrupamento / Escola Não Agrupada

Supervisão, acompanhamento e/ou tutorias entre pares

Outra (indique qual): _____

B. Formação inicial e contínua

P10. No âmbito da formação inicial, indique por favor o tipo de diploma [certificação/habilitação para a docência] que possui:

Curso _____

Instituição de formação _____

Data de conclusão do curso _____

P11. Indique por favor os respectivos códigos:

Departamento curricular: _____

Grupo Disciplinar: _____

P12. No âmbito da formação contínua, indique que cursos/diplomas adquiriu:

P12.1 Pós-graduação/Especialização

Não Sim

Se sim, abre-se possibilidade de preenchimento da informação sobre este diploma, se não segue para a pergunta seguinte]

P12.1.1. Especifique:

Curso _____

Instituição de formação _____

Data de conclusão _____

P12.2 Mestrado

Não Sim
 Sim, mas apenas a parte curricular

[se sim, abre-se possibilidade de preenchimento da informação sobre este diploma, se não segue para a pergunta seguinte]

P14.2.1 Especifique:

Curso _____

Instituição de formação _____

Data de conclusão _____

P12.3 Doutoramento

Não Sim
 Sim, mas apenas a parte curricular

[se sim, abre-se possibilidade de preenchimento da informação sobre este diploma, se não segue para a pergunta seguinte]

P14.3.1 Especifique:

Curso _____

Instituição de formação _____

Data de conclusão _____

P13. Encontra-se a frequentar algum curso com vista à obtenção de diploma?

Não

Sim

[se sim, abre-se possibilidade de preenchimento da informação sobre este diploma, se não segue para a pergunta seguinte]

P13.1 Especifique:

Grau académico _____

Curso _____

Instituição de formação _____

P14. Indique por favor a regularidade com que frequentou outras modalidades de formação contínua - como Ações de Formação, Círculos de Estudos, Oficinas de Formação - que frequentou enquanto formando(a) nos últimos 5 anos, em que 1 significa “nunca” e 5 “Muito regularmente”.

1 2 3 4 5 NS/NR

Agrupamento de Escolas/ Escola Não Agrupada

Centro de Formação

Instituição de Ensino Superior

Associação de professores

Sindicato

Outra. Qual?

P15. Indique por favor a regularidade com que frequentou outras modalidades de formação contínua - como Ações de Formação, Círculos de Estudos, Oficinas de Formação - que lecionou enquanto formador(a) nos últimos 5 anos, em que 1 significa “nunca” e 5 “muito regularmente”.

1 2 3 4 5 NS/NR

Agrupamento de Escolas/ Escola Não Agrupada

Centro de Formação

Instituição de Ensino Superior

Associação de professores

Sindicato

Outra. Qual?

P16. Com que objetivos faz formação contínua? Indique por grau de importância os seguintes fatores, sendo que 1 significa “nada importante” e 5 “muito importante”.

1 2 3 4 5 NS/NR

Por obrigatoriedade da direção

Por orientação/sugestão da direção

Para efeitos de progressão na carreira

Pela relevância científica da formação

Pela relevância pedagógica da formação

Pela relevância didática da formação

Outro. Qual?

P17. Indique a importância atribuída ao tipo de conhecimento profissional que mais procura adquirir através de formação contínua, sendo que 1 significa “nada importante” e 5 “muito importante”.

1 2 3 4 5 NS/NR

Pedagógico

Didático

Científico (saberes/conteúdos)

Sobre políticas educativas / medidas ministeriais

Sobre elaboração de documentos estratégicos

Sobre gestão e planeamento escolar

Sobre supervisão e/ou avaliação de desempenho

Sobre temáticas transversais (interculturalidade, cidadania, sustentabilidade, etc.)

Outro. Qual?

P18. Indique a importância atribuída ao tipo de conhecimento profissional que mais mobiliza no seu trabalho em sala de aula, sendo que 1 significa “nada importante” e 5 “muito importante”.

1 2 3 4 5 NS/NR

Pedagógico

Didático

Científico (saberes/conteúdos)

Sobre temáticas transversais (interculturalidade, cidadania, sustentabilidade, etc.)

Outro. Qual?

C. Participação em projetos de intervenção e científicos

P19. Relativamente à participação em projetos de intervenção no AE/ENA nos últimos 5 anos, indique por favor a sua função e regularidade de participação, sendo que 1 significa “nunca” e 5 “muito regularmente”.

1 2 3 4 5 NS/NR

Assumindo a coordenação

Integrando equipa do projeto por sua iniciativa

Integrando equipa do projeto por sugestão/recomendação da Direção de Escola/Agrupamento

P20. Relativamente aos projetos de intervenção indicados acima, identifique por favor qual(is) a(s) instituição(ões) promotoras e a sua regularidade, sendo que 1 significa “nunca” e 5 “muito regularmente”.

1 2 3 4 5 NS/NR

Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada

Instituição do Ensino Superior

Associação de Professores

Sindicato

P21. Relativamente à participação em projetos de investigação nos últimos 5 anos, indique por favor a sua função e regularidade de participação, sendo que 1 significa “nunca” e 5 “muito regularmente”.

1 2 3 4 5 NS/NR

Assumindo a coordenação

Integrando equipa do projeto por sua iniciativa

Integrando equipa do projeto por sugestão/recomendação da Direção de Agrupamento de Escolas/ Escola Não Agrupada

P22. Relativamente aos projetos de intervenção indicados acima, identifique por favor qual(is) a(s) instituição(ões) promotoras e a sua regularidade, sendo que 1 significa “nunca” e 5 “muito regularmente”.

1 2 3 4 5 NS/NR

Agrupamento de Escolas/ Escola Não Agrupada

Instituição do Ensino Superior

Associação de Professores

FCT

Outra. Qual?

D. Uso e Produção de Recursos

P23. No âmbito da sua prática profissional, com que regularidade consulta as seguintes publicações, sendo que 1 significa “nunca” e 5 “muito regularmente”?

1 2 3 4 5 NS/NR

Científicas (conteúdos)

Métodos de Ensino e Didática

Educação e Pedagogia

Manuais Escolares

P24. Consulta essas publicações/fontes por sugestão/indicação de quem?

Científicas (conteúdos programáticos)	Métodos de Ensino e Didática	Educação e Pedagogia	Manuais Escolares
---	---------------------------------	-------------------------	----------------------

Outros professores da escola

Outros professores de outras
escolas

Outros profissionais da escola
(psicólogos, assistentes sociais,
animadores, etc)

Formadores/Especialistas

Associações de
professores/áreas disciplinares-
científicas

Outro. Qual?

P25. Consulta essas publicações/fontes em que suporte/onde?

Científicas (conteúdos)	Métodos de Ensino e Didática	Educação e Pedagogia	Manuais Escolares
----------------------------	------------------------------------	-------------------------	----------------------

Internet

Leitura de Livros e/ou Revistas

Outro. Qual?

P26. No âmbito da sua prática profissional, usa essas publicações para...

Científicas (conteúdos)	Métodos de Ensino e Didática	Educação e Pedagogia	Manuais Escolares
----------------------------	------------------------------------	----------------------------	----------------------

Aquisição/Atualização de informação

Planificação/Preparação das aulas

Preparação de materiais/recursos pedagógicos-
didáticos para uso dos alunos

Preparação de materiais/recursos pedagógicos-
didáticos para seu uso no trabalho letivo

Preparação dos trabalhos de casa dos alunos

Preparação /elaboração dos instrumentos de
avaliação dos alunos (fichas, testes e outros)

Resolução de problemas/dificuldades de
aprendizagem dos alunos

Resolução de conflitos/problemas entre alunos

Organização/gestão de sala de aula

Adequação dos materiais e estratégias de ensino à
diversidade dos públicos escolares (alunos)

Avaliação do sucesso das metodologias/estratégias
usadas nas suas aulas

Outros. Quais?

P27. Assinale com (x) se for autor(a) de algum dos tipos de publicação indicados em baixo:

Científicos (conteúdos)

Educação e pedagogia

Métodos de ensino e didática

Manuais escolares

P28. Indique com que regularidade pesquisa ou participa nos seguintes sites, fóruns e chats, sendo que 1 significa “nunca” e 5 “muito regularmente”.

1 2 3 4 5 NS/NR

Pesquisa no site do Ministério da Educação

Pesquisa em sites sobre ensino e educação

Participa em chats e fóruns sobre ensino e educação

[caso assinale pelo menos uma das opções como 2 a 5, passar para a questão 31.1]

P28.1. Especifique o que consulta:

1 2 3 4 5 NS/NR

Materiais pedagógicos

Planificação de aulas

Instrumentos de avaliação

Exemplos de atividades

Exemplos de projetos

Outro. Qual?

P29. É autor(a) e/ou publica conteúdos sobre ensino e educação em sites ou blogues?

Não

Sim

[caso indique que sim, passar para P32.1]

P29.1. Indique se disponibiliza:

1 2 3 4 5 NS/NR

Materiais pedagógicos

Planificação de aulas

Instrumentos de avaliação

Exemplos de atividades

Exemplos de projetos

Outro. Qual?

P30. No âmbito da sua prática profissional recorre a outros profissionais com que regularidade, sendo que 1 significa “nunca” e 5 “muito regularmente”?

1 2 3 4 5 NS/NR

Outros professores

Outros profissionais da escola (psicólogos, educadores sociais, assistentes sociais, etc.)

Formadores / Especialistas

Outros. Quem?

P30.1. Especifique o motivo:

Outros professores	Outros profissionais da escola (psicólogos, assistentes sociais, etc.)	Formadores / Especialistas
--------------------	--	----------------------------

Aquisição de informação

Preparação de materiais pedagógicos

Planificação/Preparação das aulas

Preparação dos trabalhos de casa dos alunos

Preparação das avaliações

Resolução de problemas de aprendizagem dos alunos

Resolução de conflitos/problemas entre alunos

Organização/ gestão de sala de aula

Adequação dos materiais e estratégias de ensino à diversidade dos públicos escolares (alunos)

Avaliação do sucesso das metodologias/estratégias usadas nas suas aulas

Outro. Qual?

P31. No âmbito da sua prática profissional os outros profissionais recorrem a si para...

Outros professores
Outros profissionais da escola (psicólogos, assistentes sociais, etc.)
Formadores s/Especialistas

Aquisição de informação

Preparação de materiais pedagógicos

Planificação/Preparação das aulas

Preparação dos trabalhos de casa dos alunos

Preparação das avaliações

Resolução de problemas de aprendizagem dos alunos

Resolução de conflitos/problemas entre alunos

Organização/ gestão de sala de aula

Adequação dos materiais e estratégias de ensino à diversidade dos públicos escolares (alunos)

Avaliação do sucesso das metodologias/estratégias usadas nas suas aulas

Outro. Qual?

P32. Participa em grupos de discussão pedagógica/reflexão profissional com que regularidade, sendo que 1 significa “nunca” e 5 “muito regularmente”?

1 2 3 4 5 NS/NR

Agrupamento de Escolas/ Escola Não Agrupada

Associações e Movimentos de Professores

Sindicatos

Instituição Ensino Superior/Formação de Professores

Outras. Quem?

P33. Participa em eventos científico-pedagógicos com que regularidade, sendo que 1 significa “nunca” e 5 “muito regularmente”?

1 2 3 4 5 NS/NR

Assiste a eventos científico-pedagógicos (congressos, jornadas, colóquios, etc.)

Organiza eventos científico-pedagógicos (congressos, jornadas, colóquios, etc.)

Apresenta trabalhos/comunicações em eventos científico-pedagógicos (congressos, jornadas, colóquios, etc.)

E. Referências e influências para o trabalho de professor

P34. Escolha 3 dos seguintes níveis de pertença em termos de relevância para a sua identificação profissional:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Nível/ciclo de ensino | <input type="checkbox"/> Unidade orgânica (agrupamento/escola não agrupada) |
| <input type="checkbox"/> Grupo disciplinar ou de recrutamento | <input type="checkbox"/> Classe profissional dos professores |
| <input type="checkbox"/> Departamento curricular | <input type="checkbox"/> Função pública |
| <input type="checkbox"/> Estabelecimento escolar | |

P35. Para si, o trabalho dos professores hoje é essencialmente influenciado por qual destes níveis? Classifique-os, sendo que 1 significa “nada importante” e 5 “muito importante”?

1 2 3 4 5 NS/NR

Ação do Ministério da Educação

Ação do poder local

Direção do agrupamento /escola não agrupada

Coordenação do estabelecimento escolar

P39. O professor deve entender a sua responsabilidade profissional como respondendo perante: (Ordene os itens em cima, em função do grau de importância que atribui a cada um, sendo 1 o mais importante.)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> A sociedade | <input type="checkbox"/> A comunidade educativa |
| <input type="checkbox"/> Os encarregados de educação | <input type="checkbox"/> A comunidade científica |
| <input type="checkbox"/> Os alunos | <input type="checkbox"/> A tutela |
| <input type="checkbox"/> Os pares | <input type="checkbox"/> A si próprio |

Agradecemos a sua colaboração!

Anexo nº 17

Quadro nº - Características das práticas de consumo/produção de conhecimento de professores: indicadores

	Indicador	N	%
Coordenação de cargos (AE)	Exerceu cargos, nos últimos 5 anos	256	38,3
	Não exerceu cargos nos últimos 5 anos	412	61,7
	Total	668	100
Frequência de ações de formação (contínua)	Menos de 1 ação por ano, nos últimos 5 anos	221	33,74
	Pelo menos 1 ação por ano, nos últimos 5 anos	434	66,26
	Total	655	100
Formador (no âmbito de formação contínua)	Foi formador, nos últimos 5 anos	117	19,149
	Não foi formador, nos últimos 5 anos	494	80,851
	Total	611	100
Participação em projetos de intervenção	Participou em Projetos de Intervenção, nos últimos 5 anos	421	63,024
	Não participou em Projetos de Intervenção, nos últimos 5 anos	247	36,976
	Total	668	100
Participação em projetos de investigação	Participou em Projetos. de Investigação, nos últimos 5 anos	215	32,186
	Não participou em Projetos de Investigação, nos últimos 5 anos	453	67,814
	Total	668	100
Regularidade da consulta de publicações (sem distinção entre científicas, pedagogia, didática)	Pouca frequência	92	13,876
	Média frequência	279	42,081
	Elevada frequência	292	44,042
	Total	663	100
Autoria de produções (sem distinção entre científicas, pedagogia, didática)	Foi autor	127	19,012
	Não foi autor	541	80,988
	Total	668	100
	Participou em grupos de reflexão, nos últimos 5 anos	326	48,802

Participação em grupos de reflexão	Não participou em grupos de reflexão, nos últimos 5 anos	342	51,198
	Total	668	100
Assiste a eventos científico-pedagógicos	Assistiu a eventos científico-pedagógicos	391	58,709
	Não assistiu a eventos científico-pedagógicos	275	41,291
	Total	666	100
Organização de eventos científico-pedagógicos	Organizou eventos científico-pedagógicos, nos últimos 5 anos	83	12,809
	Não organizou científico-pedagógicos, nos últimos 5 anos	565	87,191
	Total	648	100
Comunicação em eventos científico-pedagógicos	Fez comunicações em eventos científicos, nos últimos 5 anos	108	16,667
	Não fez comunicações em eventos científicos, nos últimos 5 anos	540	83,333
	Total	648	100