

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

A construção da identidade profissional entre professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário

Rodrigo Roque dos Reis

Mestrado em Sociologia

Orientadora:

Professora Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Associada,
Departamento de Sociologia,

Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

setembro, 2024



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

A construção da identidade profissional entre professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário

Rodrigo Roque dos Reis

Mestrado em Sociologia

Orientadora:

Professora Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Associada,
Departamento de Sociologia,

Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

setembro, 2024

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo”

Fernando Pessoa

Agradecimentos

À Rita, que suportou as minhas quedas e me ensinou a amar.

À professora Susana, minha orientadora, pelo fantástico acompanhamento ao longo da realização deste projeto.

Aos meus pais, Rita e Daniel, aos meus avós, Madalena e Eduardo e ao meu irmão, Afonso que me deram força para tornar este projeto possível.

Ao Nico por ter puxado tanto (demasiado!) por mim.

À malta da 2N07, em particular à Mariana, à Rebecca, à Daniela, à Sara e ao Zayah que acompanharam o nascimento desta pesquisa.

E a todos os professores que aceitaram participar nesta pesquisa.

Resumo

A presente pesquisa enquadra-se na temática da identidade profissional dos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do sistema educativo português. A problemática centrou-se nos mecanismos, momentos e agentes de socialização que estão por detrás do processo de construção identitária destes docentes. A literatura a este respeito demonstra a existência de vários momentos da vida profissional dos professores passíveis de lhes moldar a identidade profissional, evidenciando que tal nunca se trata de um processo linear, mas antes variável de indivíduo para indivíduo. Torna-se, dessa forma, necessário visitar os efeitos de cada um desses momentos na construção da identidade profissional dos professores. Assim, partindo da premissa de que os professores constituem um grupo profissional distinto, centrando-se na discussão em torno da Sociologia das Profissões, esta pesquisa qualitativa analisa e discute em que medida cada momento da vida profissional (pré-formação inicial, formação inicial, estágio e após entrada no mercado de trabalho) dos professores contribui para a construção da sua identidade profissional, bem como os principais agentes de socialização que nela intervêm. Enquanto corpo empírico, recorreu-se à realização de dez entrevistas semiestruturadas dirigidas a professores de cada um dos níveis de ensino mencionados e que tivessem mais de 50 anos de idade, tendo sido posteriormente analisadas de acordo com uma estratégia de análise de conteúdo com recurso ao *software* MAXQDA. Concluímos que a identidade profissional docente é moldada, de forma variável, por cada fase da vida profissional e pelos vários agentes de socialização que dela fazem parte.

Palavras-Chave: Professores, Identidade Profissional, Socialização Profissional, Profissão Docente

Abstract

This research is part of the theme of the professional identity of teachers in the 3rd cycle of basic education and secondary education in the Portuguese education system. The problem focused on the mechanisms, moments and agents of socialization that underlie the process of identity construction for these teachers. The literature on this subject shows that there are various moments in teachers' professional lives that can mold their professional identity, demonstrating that this is never a linear process, but one that varies from individual to individual. It is therefore necessary to revisit the effects of each of these moments on the construction of teachers' professional identities. Thus, starting from the premise that teachers are a distinct professional group, and focusing on the discussion around the Sociology of Professions, this qualitative research analyzes and discusses the extent to which each moment in the professional life (pre-initial training, initial training, internship and after entering the labor market) of teachers contributes to the construction of their professional identity, as well as the main agents of socialization that intervene in it. As an empirical body, ten semi-structured interviews were carried out with teachers from each of the above-mentioned levels of education who were over 50 years old. They were then analyzed according to a content analysis strategy using MAXQDA software. We concluded that the professional identity of teachers is shaped to varying degrees by each stage of professional life and by the various socializing agents that are part of it.

Keywords: Teachers, Professional Identity, Professional Socialization, Teaching Profession

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract	v
Introdução.....	1
Capítulo 1 – A problemática das Profissões	3
Capítulo 2 – As identidades enquanto produto da Socialização.....	5
2.1 – O conceito de Socialização.....	5
2.2 – Da socialização à identidade	7
Capítulo 3 – Socialização Profissional e Identidades Profissionais	9
Capítulo 4 – A profissão docente e a identidade profissional dos professores	11
4.1 – Breves notas relativas à profissionalização dos docentes em Portugal	11
4.2 – A construção da identidade profissional docente – o ciclo de vida profissional	13
4.3 – A construção da identidade profissional docente – o período pré-formação inicial	15
4.4.1 – A construção da identidade profissional docente – o papel da formação inicial	15
4.4.2 – A importância do estágio na construção da identidade docente	17
4.5 – O conhecimento profissional docente enquanto gerador de especificidades identitárias.....	18
4.6 – Mal-Estar docente, crise e redefinição de identidades profissionais	20
Capítulo 5 – Metodologia.....	23
6 – Análise e Discussão dos Resultados	28
6.1 – Breve caracterização do perfil do docente em Portugal	28
6.2 – Identidade Profissional Docente – Pré-Formação Inicial e Formação Inicial	28
6.3 – A influência do estágio na construção da identidade profissional docente.....	36
6.4 – Conhecimento Profissional Docente – Especificidades identitárias?.....	39
6.5 – Mal-Estar docente – Redefinições identitárias?	42
6.6 – Perfis de Identidades Profissionais dos Professores	44
Conclusão	46
Limites da Pesquisa.....	49
Fontes de Informação	50
Referências Bibliográficas	50
Anexos.....	56
Anexo A – Guião de Entrevista	56
Anexo B – Termo de Consentimento Informado.....	58

Glossário de Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

Introdução

Numa sociedade pautada pelas constantes mudanças sociais, são vários os debates estabelecidos em torno do sistema educativo. Em Portugal, mas igualmente por todo o mundo, têm vindo a ser discutidos os papéis dos sistemas educativos, bem como dos atores a eles associados. Pensando no caso português, a profissão docente tem, nos últimos anos, marcado a agenda mediática. Se, por um lado, os professores portugueses se demonstram descontentes, culminando em greves e manifestações que trazem à superfície os problemas associados à classe docente, por outro, os meios de comunicação social têm vindo a enfatizar um grave problema que, atualmente, se nota no sistema de ensino português: o facto de muitos alunos iniciarem, ano após ano, as aulas sem professores a todas as disciplinas. De acordo com dados de um estudo publicado por Nunes et al. (2021) e pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2023), tal deve-se ao facto de o corpo docente português estar cada vez mais envelhecido e de haver um número relativamente significativo de professores a abandonar a profissão. Com o número de professores que se reformam no final de cada ano letivo a apresentar uma tendência crescente (Nunes et al., 2021), estima-se que, pensando nos níveis de escolaridade obrigatória, sejam necessários contratar cerca de 30 mil docentes até 2030. Estes dados revelam um problema estrutural: o sistema de ensino português caminha para uma escassez de docentes originada pela incapacidade do sistema de, por um lado, captar professores jovens e, por outro, de os reter (Nunes et al., 2022). Face a estas adversidades, pareceu-nos sociologicamente relevante estudar o caso dos professores portugueses. A nossa pretensão foi perceber de que forma é construída e desenvolvida a identidade profissional dos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do sistema de ensino público português. No fundo, a ideia foi compreender os momentos da vida profissional em que tal acontece, os mecanismos e processos por detrás dessa construção e os agentes de socialização que nela intervêm. Para tal, foi definida a seguinte questão de partida: Como se constrói e desenvolve a identidade profissional dos professores do 3º CEB e do Ensino Secundário? Esta pergunta está dividida em três objetivos principais que passam por 1) Identificar as etapas do ciclo de vida profissional onde é construída e desenvolvida a identidade profissional dos professores, 2) Compreender os principais mecanismos e processos por detrás desta e 3) Perceber quais os agentes de socialização mais determinantes neste processo de construção identitária.

A escolha deste tema prende-se com a necessidade de, perante a conjuntura socioeconómica do sistema de ensino português e, em particular no que concerne à profissão docente, compreender como se desenvolve o processo que conduz os professores a percecionarem-se como membros deste grupo profissional. Além disto, pretende-se desconstruir algumas pré-noções formadas na sociedade sobre a profissão docente. A título de exemplo, é comum referir-se que ser professor é saber ensinar. Contudo, como

alerta Maria do Céu Roldão (2007), é necessário interrogarmo-nos sobre o que é ensinar e quais são os meandros próprios da profissão docente.

Num primeiro momento desta pesquisa realiza-se um breve enquadramento teórico onde é feita a revisão da literatura: numa primeira instância discutimos, partindo de uma perspetiva sociológica, o conceito de profissão e procuramos caracterizá-lo, partindo das correntes teóricas relevantes da sociologia das profissões. Nos capítulos 2 e 3 discutimos os conceitos de identidade e de identidade profissional, bem como os de socialização e socialização profissional. Ainda neste capítulo, enunciamos brevemente a forma como as identidades surgem enquanto um produto da socialização. O último capítulo da revisão da literatura é, por seu turno, totalmente dedicado à profissão docente. Aqui, procurámos discutir a profissionalização dos professores em Portugal, o seu ciclo de vida profissional e os vários momentos que assumem um papel importante na construção identitária dos professores (período pré-formação inicial, formação inicial, estágio). Também são discutidos alguns elementos geradores de especificidades identitárias (por exemplo, o conhecimento profissional dos docentes).

Num segundo momento deste trabalho, damos conta da análise empírica. O capítulo 5 diz respeito à metodologia, onde exploramos os métodos e técnicas utilizados, bem como o processo de seleção da amostra. Seguidamente, o capítulo 6 diz respeito à análise e discussão dos resultados, através dos dez testemunhos recolhidos, no que concerne à construção da identidade profissional dos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Neste capítulo, foi feito um esforço de comparação com a literatura já existente e, na medida do possível, de adicionar contributos ou fornecer pistas para futuras linhas de investigação.

Por fim, num último capítulo, apresenta-se uma conclusão onde se sintetizam os resultados obtidos na pesquisa e as possíveis linhas de investigação para futuros trabalhos. É, igualmente, feita uma reflexão sobre as limitações do projeto.

Capítulo 1 – A problemática das Profissões

Amplamente difundido no senso comum e portador de uma grande familiaridade, a definição do conceito de profissão é muito relevante para o debate e uso científico que se faz neste trabalho. Pois, analisando este conceito, percebemos que esta familiaridade é apenas ilusória (Silva, 2019). Desde os primeiros trabalhos nesta área, tem havido um debate em relação àquilo que pode ser considerado uma profissão. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é destacar aqueles que nos parecem ser os contributos mais importantes para esta discussão. Esta secção encontra-se dividida em duas partes, tal como Rodrigues (2002) sugere, referente a dois grandes momentos de orientação teórica da Sociologia das Profissões: a partir de 1930, com a institucionalização deste campo de conhecimento e com os primeiros trabalhos funcionalistas e interacionistas e desde os meados da década de 1970, onde novas abordagens foram propostas, rompendo com os paradigmas até então vigentes.

Os trabalhos de Carr-Saunders e Wilson (1934) foram pioneiros na área da Sociologia das Profissões e tentaram sobretudo responder à questão: o que é uma profissão? Segundo estes autores, a profissionalização de um campo decorria de: uma especialização dos serviços oferecidos, da criação de associações profissionais, da aquisição de uma formação específica. Em 1939, Parsons surge como um dos primeiros teóricos funcionalistas a abordar a temática das profissões, na busca daquele que seria um tipo ideal de profissão. Num trabalho sobre médicos, Parsons (1939) advoga que o papel profissional se exerce com os clientes de acordo com uma reciprocidade assimétrica (o profissional detém algum tipo de conhecimento que o cliente ignora) e uma relação de autoridade/confiança. Para que estas relações tivessem lugar, era necessário que um dos indivíduos passasse por um processo de profissionalização, alicerçado em três bases: I) Dupla competência (articulação do saber prático com o saber teórico adquirido durante a formação), II) Existência de uma competência especializada e diferenciada (por exemplo, as especialidades médicas) e III) Neutralidade afetiva na relação com o cliente. Mais tarde, em 1968, Talcott Parsons, atribuiu às universidades um papel fulcral na formação do saber teórico dos indivíduos: “A origem fundamental do sistema profissional moderno residiu, portanto, no “casamento” entre académicos profissionais e determinadas categorias de práticos” (citado por Rodrigues, 2002:10).

Ainda na corrente funcionalista, Goode (1957), definiu as profissões como comunidades onde os membros partilham valores, linguagem, um estatuto adquirido e uma identidade. Também para Goode, o conhecimento é a dimensão mais importante no processo de profissionalização, “o ponto crucial parece ser exigir da ocupação um corpo de conhecimentos altamente desenvolvidos” (1969:287). O autor faz, desta forma, uma distinção entre aquilo que é uma ocupação e aquilo que é um emprego ou uma profissão. De acordo com Sewell (1980), os primeiros são vistos, na sociologia funcionalista, como uma mera execução

de determinadas práticas pré-definidas e associadas ao trabalho manual (por exemplo, os artesãos), ao passo que as segundas estão associadas ao trabalho intelectual, dotado da aplicação de conhecimento técnico (professores, médicos, juristas). Na escola interacionista, importa destacar o contributo de Hughes (1981), onde o autor defendeu que a distinção entre ocupações e empregos não deveria ser feita de acordo, por exemplo, com a formação, mas sim segundo as condições de exercício. Contrariamente às preocupações de Parsons ou Goode, Hughes preocupou-se em analisar como pode uma ocupação tornar-se uma profissão (Rodrigues, 2012). Assim, apontou alguns aspetos relacionados com o exercício das profissões, a saber: a existência de autorização sobre saberes confiados pela autoridade, a existência de instituições para proteger os diplomas e manter os mandatos e a existência de carreiras nas quais era possível ascender, o que pressupõe uma hierarquização. Percebe-se, assim, que na sociologia funcionalista e interacionista, as profissões eram vistas como dotados de uma carga simbólica superior às ocupações/empregos, vistas como uma mera execução de trabalhos, tal como suporta Sewell (1980).

Mas foi ainda na década de 1960, antes do surgimento de novas correntes, que foi introduzido o conceito de profissionalização. O trabalho de Wilensky (1964) apareceu como uma tentativa de sintetizar as propostas interacionista e funcionalista. De acordo com Rodrigues (2002:20), o autor define as profissões como “uma ocupação que exerce autoridade exclusiva simultaneamente sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento”. Apesar de Wilensky (1964) não se ter focado na distinção propriamente concetual de profissões e ocupações, definiu dois critérios fundamentais para o processo de profissionalização: a existência de trabalho técnico baseado em conhecimento e a adesão a normas profissionais. Notando um uso excessivo do conceito de profissionalização, Wilensky elencou igualmente algumas condições inerentes a este processo: I) exercício da atividade a tempo inteiro, II) controlo sobre a formação dos profissionais, III) criação de associações profissionais, IV) proteção em matéria legal e V) existência de um código de ética (Rodrigues, 2002).

No final da década de 1960, começa a surgir um movimento crítico relativamente às teses da sociologia funcionalista e interacionista das profissões (Rodrigues, 2012). Focada numa alegada ideologia do profissionalismo e na a-historicidade destas teorias, Johnson (1972) foi o primeiro autor a defender a análise das profissões centrando o foco nas relações de poder. De acordo com este autor, as profissões surgem como uma consequência natural da divisão do trabalho social e o saber técnico a elas associado conduz a uma interdependência social e económica, criando relações de hierarquização e distinção social conforme os status dos indivíduos: a especialização de uns indivíduos levava à “des-especialização” daqueles que estavam alheados do saber técnico (Rodrigues, 2012).

Também a corrente neweberiana, principalmente fundada nos trabalhos de Larson (1977) teve um papel importante na sociologia das profissões. Larson (1977) desenvolveu um quadro onde as profissões são vistas como instituições que operam no mercado em busca de reforçar o seu poder, privilégio e prestígio

económico. Na tese do autor, as associações profissionais têm um papel de destaque no mercado económico ao visarem o controlo e manutenção do poder e dos monopólios profissionais. Segundo Rodrigues (2012), são três os conceitos chave, na perspetiva neweberiana: projeto profissional (movimento desencadeado pelos grupos profissionais visando a criação de mercados de trabalho e a ascensão social dos trabalhadores), monopólio profissional (garantido pelas associações profissionais e que visava o domínio exclusivo de uma profissão no acesso a atividades específicas) e fechamento social (processo pelo qual os grupos profissionais tentam regular o mercado em seu favor, restringindo recursos e oportunidades aos que deles não fazem parte).

Em 1988, com o trabalho de Abott, surge um novo ciclo de abordagem da sociologia das profissões, visto que o autor critica a forma como até então tinham vindo a ser operacionalizados os conceitos de profissão e profissionalização, fazendo um esforço para delimitar o melhor caminho a seguir pela sociologia das profissões. Enquanto os seus predecessores se esforçaram para definir os conceitos de ocupação, profissão e profissionalização, Abott (1988), por outro lado, propõe um modelo sistémico e comparativo para analisar as profissões, alicerçado em cinco pontos: em primeiro lugar, as profissões não devem ser analisadas apenas de acordo com as suas características organizativas, mas sim de acordo com as áreas onde exercem atividade (a que Abott chamou jurisdições) e as condições em que tal acontece. Em segundo lugar, é imperativo estudar os conflitos e competições entre áreas profissionais, pois é delas que nascem as dinâmicas de desenvolvimento profissional. Em terceiro lugar, as profissões devem ser consideradas como existindo num conjunto de um sistema e não de forma isolada, pelo que existem relações de interdependência. Seguidamente, a característica chave que define as profissões é o conhecimento abstrato detido, pois é a falta desse conhecimento que impede alguns indivíduos de alcançarem e, por fim, o desenvolvimento profissional deve ser considerado como multidimensional e multidireccional, não podendo o investigador cair em teses de tendência (Rodrigues, 2012).

Não existe uma definição única para o conceito de profissão. As diversas abordagens teóricas que aqui exploramos dão-nos conta de uma pluralidade conceptual, operatória e de eixos de análise. Contudo, acreditamos que para operacionalizar corretamente este conceito, há que ter em conta as variáveis históricas, sociais e o contexto económico onde cada indivíduo se insere.

Capítulo 2 – As identidades enquanto produto da Socialização

2.1 – O conceito de Socialização

A discussão em torno do conceito de socialização tem ocupado a agenda dos teóricos desde os clássicos. O conceito de socialização tem particular relevância na Sociologia, pois procura explicar a forma como os

indivíduos se integram nas sociedades e aprendem as formas de pensar, sentir e agir dos grupos onde se encontram inseridos (Giddens, 2004). Ao longo da história, o conceito de socialização foi abordado por diversas correntes que lhes conferiram significados e lógicas de atuação diferentes. Neste ponto, destacaremos os contributos dos funcionalistas Durkheim e Parsons por terem dado destaque à educação enquanto mecanismo de socialização.

Émile Durkheim serviu-se do conceito de educação e de sistemas educativos para explicar a transmissão de normas, crenças e valores pelas várias gerações. Através de uma abordagem estrutural-funcionalista, advogou que os fenómenos (ou factos) sociais são exteriores aos indivíduos e dotados de um poder coercivo que obriga os recém-chegados a absorver as normas em vigência (Durkheim, 2004). Distanciando-se da tradição filosófica Kantiana (educação como busca pela perfeição) e utilitarista (educação como perseguição do bem comum), Durkheim defendeu que esta serve, para, numa lógica de socialização metódica, inculcar nos indivíduos as normas sociais (Durkheim, 2011). De acordo com o autor, podemos entender a educação como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social” (Ibid., p.53). Trata-se, de forma simples, da ação exercida pelos indivíduos mais velhos sobre os mais novos, numa lógica de transmissão de valores.

Ainda na escola funcionalista, Parsons viu na educação e, em particular, nas escolas e turmas um privilegiado agente de socialização. No texto “The School as a Social System: Some of its Functions in American Society” (1959), o autor argumenta que as turmas têm um papel fundamental na socialização dos estudantes – “*school class functions to internalize in its pupils both the commitment and the capacities for successful performance of their future adult roles*” (p.130). Tal como Durkheim, Parsons via a educação como a preparação das crianças para a vida futura. Contudo, percebeu que esta também funcionava como mecanismo de seletividade social, ideia que mais tarde viria a ser aprofundada por Bourdieu (1970) – “*the high-status, high-ability boy is very likely to go to college, and the low-status, low-ability boy is very unlikely to go*” (Parsons, 1959:132).

Com a chegada da sociedade do conhecimento e o acentuar da interdependência entre as várias esferas da vida social humana (Castells, 2002), assistiu-se ao cruzamento de várias esferas das ciências sociais. É nesse sentido que o conceito de socialização serve de âncora aos mais diversos estudos nos campos da educação, da comunicação ou da família (Scott, 2005). Além disso, como refere Pedro Abrantes, “denota-se uma tendência para a demarcação das teorias estruturalistas e funcionalistas” (2011:121). Tem-se, ao invés, optado por conceções de socialização onde seja dada ênfase à capacidade de agência dos sujeitos, à reflexividade e às identidades próprias. Neste sentido, e propondo uma definição adaptada ao mundo contemporâneo, Abrantes define a socialização como “processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e trajetos identitário-biográficos” (Ibid:135). Esta definição parece-nos relevante pois, por um lado, é

dinâmica e aplicável aos mais diversos contextos, acentua a capacidade de agência individual e, por outro, permite-nos quebrar a barreira entre a socialização primária da infância e a secundária da vida adulta proposta por Berger e Luckmann (2002) e reforçada por diversos autores como Riutort (1999) ou Giddens (2004). Concebe-se, assim, uma ideia de socialização ao longo da vida, de forma oscilante e que tem como um dos produtos a identidade pessoal e social de cada um.

2.2 – Da socialização à identidade

A definição da identidade enquanto conceito tem vindo a ser um desafio para os teóricos das ciências sociais. Como refere Terreol, “a análise do conceito de identidade é acompanhada por várias dificuldades, pois todo o avanço neste domínio necessita de uma aproximação pluridisciplinar” (citado por Medeiro, 2002:80). Ainda assim, a literatura parece convergir num ponto: a identidade é sempre um (mas não único) produto da socialização. Como notam Pierre Tap e Kerbel, “A construção da identidade não pode ser entendida se não a recolocarmos dentro do jogo do processo de socialização” (1979:90). Mas definir a identidade como sendo apenas o produto da socialização parece-nos reduzir o conceito, fazendo-o perder o seu potencial heurístico. Importa olhar para os contributos de Norbert Elias (1983) a propósito da socialização e da construção das identidades, onde demonstra que, ao tornarmo-nos pessoas estamos, ao mesmo tempo, a fazer a sociedade (apesar de que sempre circunscritos num espaço e num tempo). Para ilustrar esta ideia, Elias apresenta um exemplo com o qual estamos familiarizados: o uso do garfo. Todos os dias utilizamos o garfo para comer, mas nunca pensamos nos processos culturais e de socialização que levaram a que esta prática se tenha tornado socialmente aceite. Da mesma forma, quando pensamos num professor e num aluno, lembramo-nos inconscientemente dos papéis sociais e dos comportamentos que se esperam de cada um. Mas na verdade, para que hoje tenhamos estas práticas como “garantidas”, tivemos de acumular um conjunto de referentes simbólicos (património simbólico ou cultura) e de valores ao longo de várias gerações.

Este património de experiências que acumulamos ao longo da vida foi definido por Bourdieu (1980) como disposições, sendo que o seu conjunto, acumulado ao longo da vida, dá origem ao habitus. Pierre Bourdieu define-o como “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes ou seja, enquanto princípios geradores de práticas e representações” (Ibidem, p.88). De acordo com Dubar (1997), o habitus pode ser utilizado como uma possível definição de identidade através de um processo de “dupla redução e dupla articulação”, onde cada indivíduo tende a identificar-se e a perceber-se de acordo com a posição social que lhe é conferida pelo habitus (p.74-75). Isto acontece, pois cada indivíduo se encontra posicionado no espaço social de acordo com o capital (económico, cultural, social e simbólico) que possui. Em primeiro lugar, ocorre uma hierarquização vertical de acordo com o volume de capital possuído e, seguidamente, uma orientação

horizontal segundo o peso relativo dos capitais. Isto explica o facto de um professor universitário (detentor, à partida, de um grande capital cultural) não estar posicionado ao lado de um grande industrial - que se espera que detenha um grande volume de capital económico (Bonnewitz, 2002). Desta forma, espera-se que cada indivíduo aja de acordo com o seu posicionamento social, sendo essa ação mediada pelo habitus. Como aponta Dubar: “os indivíduos acabam geralmente por só desejarem na prática o que têm hipótese de conseguir tendo em conta o seu passado [disposições]” (1997:67). Um elemento interessante no uso do habitus enquanto uma possível definição de identidade é que não anula a capacidade de agência dos indivíduos. Apesar de, na obra *La Reproduction* (1970), Bourdieu ter referido que o habitus tende a reproduzir as estruturas das quais é produto, se um indivíduo for socializado no sentido de romper com essas estruturas, é possível alcançar, por exemplo, a ascensão social. A título de exemplo, se um filho de operários for encorajado a prosseguir os estudos, é provável que as condições de produção do seu habitus rompam com a estrutura e com esta tendência reprodutora (Dubar 1997), adaptando-se a um novo contexto - através do processo de hysteresis do habitus (Graham, 2020).

Também a escola interacionista-simbólica debateu o conceito de identidade, principalmente pela mão de Erving Goffman. Este autor propôs a análise da interação e da construção das identidades através de uma metáfora com o teatro, onde os indivíduos surgem como atores. De acordo com Goffman (1993), cada indivíduo possui dois tipos de identidade: uma identidade individual e uma social. A primeira, a que o autor chamou de “bastidores” é aquela que o sujeito adota quando está sozinho e não tem de interagir socialmente (identidade individual), a segunda, a identidade social, recebeu o nome de fachada: é onde o indivíduo adota traços de forma a projetar para os outros a sua melhor versão. Esta proposta está em linha com algumas mais contemporâneas como a de Dubar (1997; 2005) que aponta a existência da “identidade para si” (identidade pessoal) e da “identidade para o outro” (identidade social).

Após esta revisão de algumas das teorias associadas à socialização e ao conceito de identidade, parece-nos claro que faz sentido adotar um posicionamento onde se perspetive o indivíduo como um agente ativo e reflexivo durante o processo de socialização e de construção identitária. Como refere Abrantes, “Esta visão [estrutural-funcionalista] de uma sociedade perversa que controla as pessoas através de uma colonização das almas faz pouco sentido” (2011:122).

Capítulo 3 – Socialização Profissional e Identidades Profissionais

Um importante teórico da Sociologia das Profissões, Renaud Sainsaulieu (1985), utilizou o conceito de identidade profissional para a análise das relações entre trabalhadores, da forma como estes se percecionavam enquanto trabalhadores (em linha com a ideia de “mundo vivido” ou “identidade pessoal” de Dubar (1997) e da imagem que projetavam para os colegas (noção de “mundo expresso” ou “identidade social”). Sainsaulieu define a identidade profissional como “forma como os diferentes grupos no trabalho se identificam com os pares, com os chefes, com outros grupos” (1985:9). Como demonstrou Dubar (2005), este conceito levanta a discussão em torno do paradoxo da construção identitária – ao mesmo tempo que se revela um processo individual e inalienável de cada sujeito, não pode ocorrer senão em interação e troca com os demais. Na mesma linha, Nóvoa define as identidades profissionais como “diferentes maneiras de ser e estar na profissão (1991:23)”. Mas a análise do conceito de identidade profissional e da sua construção é complexo. Em primeiro lugar, porque a identidade profissional e a socialização profissional devem ser analisadas tendo em conta a sua pluralidade: os indivíduos devem ser vistos de acordo com as suas características individuais, mas sempre inseridos e moldados num determinado contexto. Gomes (2009), sustenta que aqueles com quem o indivíduo se relaciona têm um papel fundamental na construção de “si”, pois “é na interação e no diálogo que o sujeito passa a desenvolver consciência sobre si mesmo” (p.32).

De acordo com Dubar (2012), as atividades de trabalho não se resumem à troca de energia por um salário. Elas têm sempre uma carga simbólica associada a sentimentos de autorrealização e de reconhecimento externo. São estas cargas simbólicas que impelem o indivíduo a construir uma maneira de ser e de estar na sua profissão – identidade profissional. De uma forma geral, Renaud Sainsaulieu identifica os pares, as chefias, os sindicatos e os formadores como os principais agentes de socialização profissional (1985). Contudo, estes aspetos apenas dizem respeito ao período pós-entrada no mercado de trabalho. Quanto a este ponto, é importante retomar os contributos de Hughes (1981) que refere que a socialização profissional ocorre durante toda a vida (ativa e não ativa) dos indivíduos. Isto significa que a identidade profissional começa a construir-se ainda antes da entrada no mercado de trabalho e vai sendo moldada ao longo da vida, num percurso que é marcado por relações com colegas, superiores hierárquicos, clientes e sempre inseridos em contextos específicos e condicionados pelas instituições. Esta ideia de formação profissional ao longo da vida, por oposição à formação antes da entrada na profissão é corroborada por Claude Dubar no trabalho *La Formation Professionnelle Continue* (2004).

Em Portugal, além dos já referidos trabalhos de Rodrigues (2002, 2012) e que diziam respeito aos engenheiros, outros trabalhos visaram conhecer a identidade e cultura profissional de alguns campos

profissionais. A título de exemplo, António Firmino da Costa (1988) refere que os sociólogos possuem um conjunto definido de valores, crenças e formas de pensar e agir no exercício da sua profissão – cultura profissional dos sociólogos, cuja construção ocorre num permanente jogo de socialização profissional regulado por mecanismos internos e externos à sociologia. De acordo com Silva (2019:14), esta “organiza-se em torno de padrões cognitivos e deontológicos, adquiridos através de processos de socialização realizados pelas escolas universitárias, associações profissionais e pela prática da atividade profissional”.

Neste capítulo pretendeu-se dar conta das principais perspetivas relativas ao processo de socialização profissional, bem como a um dos seus produtos, a identidade profissional. Parece-nos ficar claro que não se pode descurar a ideia de que a socialização profissional e, por extensão, a construção da identidade profissional é um processo que decorre durante toda a vida do indivíduo. Também nos parece importante realçar que este mecanismo de construção identitária não pode, como qualquer outro, acontecer senão num jogo de trocas e interações constantes. Por fim, com a ajuda dos trabalhos de Costa (1988) e Silva (2019), percebemos que cada atividade profissional tem o seu próprio conjunto de crenças, valores e formas de trabalhar que, invariavelmente, moldam a identidade profissional de cada indivíduo. No capítulo seguinte abordar-se-ão as principais dimensões relativas à construção da identidade profissional dos professores.

Capítulo 4 – A profissão docente e a identidade profissional dos professores

4.1 – Breves notas relativas à profissionalização dos docentes em Portugal

Retomando o conceito de profissionalização de Wilensky (1964), importa ver as etapas percorridas pelos docentes portugueses no seu processo de profissionalização. De acordo com Manuel Braga da Cruz (1988), na década de 1970, a Reforma Veiga Simão apresentou-se como um ponto de viragem na carreira docente: por um lado, verificou-se um salto quantitativo, tendo o número de docentes aumentado vertiginosamente, contudo, por outro lado, o esperado aumento qualitativo não aconteceu. Devido à escassez de docentes verificada na época, muitos jovens ingressaram na carreira docente sem habilitação própria para a docência e, em alguns casos, sem qualquer habilitação superior. Tal resultou numa desqualificação socioprofissional, mas não impediu uma progressiva profissionalização da carreira. Ainda de acordo com Braga da Cruz (1988), a profissionalização da carreira docente faz-se de acordo com uma dupla aceção: especialização pedagógica e exclusividade de funções. Isto significa que o docente deve ser portador de habilitação própria para a docência e deve exercê-la exclusivamente. À data da publicação do relatório “A situação do professor em Portugal” (Braga da Cruz, 1988), a taxa de profissionalização variava de acordo com o nível de ensino, decrescendo à medida que o grau de ensino aumentava: a título de exemplo, no ensino primário, os docentes portadores de habilitação própria eram 95,8% ao passo que os do secundário se ficavam nos 50,5%. O critério da dedicação exclusiva era aquele que mais perto se encontrava da totalidade: 90% dos docentes estava em regime de exclusividade. Na mesma linha, António Nóvoa (1995) propõe a profissionalização da profissão docente baseada em quatro etapas: exercício da profissão a tempo inteiro ou como ocupação principal, existência de um suporte legal para a docência, existência de instituições específicas para formar professores e a constituição de associações profissionais de professores. Estas etapas devem ser conjugadas com um corpo de conhecimentos e técnicas específicas da profissão docente, bem como com a adesão a determinados conjuntos normativos e dão, por fim, origem ao “estatuto social e económico dos professores” (Nóvoa, 1995).

Desde 1988 até à atualidade, porém, a realidade de acesso à profissão docente mudou radicalmente e principalmente fruto do Processo Bolonha (Campos, 2023). Verificou-se um reforço da exigência atribuída à profissão docente e ao seu desempenho profissional (Idem, 2014). Além disso, perante uma total mudança na forma como o ensino passou a ser considerado por parte dos países signatários e que foram aderindo ao Processo Bolonha, verificaram-se múltiplas adaptações no sistema educativo português, nomeadamente no âmbito da formação dos docentes do ensino básico e secundário. A profissão docente passou a ser vista como cada vez mais exigente devido às mudanças quer ao nível tecnológico, quer dos tecidos sociais, quer

dos rápidos fluxos de conhecimento (Galvão, Ponte & Jonis, 2018). Já em 1997, um relatório elaborado por Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares alertava para a necessidade de se investir num novo perfil de docentes, com cada vez mais competências tanto de cariz científico como educativo: “Um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização – em conhecimentos científicos de base e em competências de índole educacional” (p.10). Em 2007, na senda da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, realizada em Lisboa, foram reconhecidas como características do professor contemporâneo aquele que: tem e promove o espírito reflexivo, investe no conhecimento profissional e procura renovar aquilo que sabe, é autónomo, avalia o próprio desempenho e tem capacidade de trabalhar em equipa (Galvão, Ponte & Jonis, 2018:29).

Quanto às medidas que o Processo Bolonha trouxe para a formação docente, destacamos, neste trabalho a obrigatoriedade de realizar mestrados em ensino para aceder à carreira docente. De acordo com Queiró (2006), apesar de a Declaração de Bolonha ter sido assinada em 1999, em Portugal, pouco se legislou nesta matéria até 2004. Houve, contudo, várias conferências, colóquios e algumas faculdades reformaram os planos curriculares das licenciaturas (que ainda garantiam o acesso à profissão). Em 2004, a responsável pela tutela do Ensino Superior colocou em funcionamento um plano de reestruturação da formação docente, nomeando um relator para cada área do conhecimento, que teria como função elaborar um relatório sobre a melhor forma de aplicar o Processo Bolonha em cada área (Ibidem).

Contudo, foi apenas em 2007 que o Estado português legislou, pela primeira vez, no sentido da obrigatoriedade de os docentes portugueses passarem a ser detentores de um mestrado: extinguiu-se a distinção entre habilitação própria e habilitação suficiente para a docência – “Com este decreto-lei, a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência.” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). Este decreto rompeu com aquelas que eram as habilitações necessárias, estabelecidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e pela posterior alteração em 1997. Como pode ser lido no decreto acima referido: “Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente”. Portugal lançava, desta forma, um esforço não no sentido da quantidade de docentes formados, mas sim na qualidade e no conhecimento dos mesmos: num primeiro momento da formação, os docentes especializavam-se numa área do conhecimento (por exemplo matemática ou educação física) e, num segundo momento, garantiam a habilitação profissional para a docência exclusivamente via mestrado em ensino. Garantiu-se, assim, “o princípio de que a docência (...) deve ser realizada por profissionais detentores do mesmo grau académico” (Ponte, Sebastião e Minguéns, 2004:11).

Posteriormente, em 2010, a Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro veio colmatar algumas lacunas do Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, identificando os domínios de habilitação para a docência por ele abrangidos, bem como os cursos de mestrado em ensino que conferem habilitação profissional para a docência nesses mesmos domínios. Além disso, fixou o número mínimo de créditos necessário, ao nível da formação para a docência, para aceder aos mestrados em ensino. Quatro anos mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio foi aprovado o regime jurídico da habilitação profissional para professores da educação pré-escolar, do ensino básico e secundário. No mesmo ano, a Declaração de Retificação n.º 32/2014, de 27 de junho, veio definir os requisitos mínimos para ingresso no ciclo de estudos de mestrado e nos grupos de recrutamento. Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 80-A/2023, de 6 de setembro definiu os requisitos de formação científica dos docentes titulares de cursos pós-Bolonha em procedimentos de contratação escola.

Em síntese, como refere António Nóvoa (1995), percebe-se que a profissionalização do corpo docente tem sido marcada por avanços e recuos, mas também por uma exterioridade do grupo profissional face à produção daquele que é o conhecimento profissional docente, bem como uma distância relativa face à definição das metas, objetivos e programas a lecionar (Campos, 2014).

4.2 – A construção da identidade profissional docente – o ciclo de vida profissional

Antes de nos debruçarmos sobre os mecanismos e processos de construção da identidade dos professores, é interessante abordar os contributos de Michaël Huberman (1992) no que diz respeito às várias fases da vida profissional dos docentes. Esta proposta de Huberman - o ciclo de vida profissional dos professores – parece-nos particularmente relevante, pois, em consonância com as teorias da psicologia e da sociologia relativas às carreiras profissionais, oferece-nos um modelo que torna possível analisar os processos, especificidades e comportamentos praticados pelos docentes em cada fase da vida profissional. Em cada uma destas fases, diferentes contributos são mobilizados para a construção da identidade profissional de cada docente. Em linha com os contributos de Super (1957; 1985) sobre o ciclo das carreiras profissionais, Huberman (1992) propõe sete fases da carreira docente: Entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de questionamento, fase de serenidade e distanciamento afetivo, fase de conservadorismo e, por fim, fase de desinvestimento.

O momento de entrada na carreira diz respeito aos primeiros 2-3 anos de docência e é caracterizado por alguns teóricos como Field (1979) por um período de descoberta, de sobrevivência e exploração. De acordo com Huberman (1992), este é o período no qual os docentes começam a explorar a profissão em si mesma: os alunos, as turmas, o ato de dar aulas, os métodos de ensino. Também nesta fase surge um confronto entre os ideais iniciais sobre a profissão e a realidade. Segue-se a fase de estabilização, apontada

por autores como Levinson et al. (1979) como a transição entre duas etapas distintas da vida: deixa-se a fase da descoberta e escolhe-se comprometer-se definitivamente com a profissão docente. Nesta fase, tal é o investimento feito na profissão, que os docentes tendem a preocupar-se mais com os objetivos didáticos do que consigo próprios (Huberman, 1992). Ainda nesta fase, tende a surgir um sentimento de segurança em relação à profissão, motivado pelo domínio dos conteúdos programáticos e dos métodos de ensinar.

A fase seguinte, da diversificação, é marcada por dar início a um conjunto de fases subseqüentes cada vez mais heterogêneas: ainda que tendam a surgir, os perfis que as compõem começam a tornar-se mais diversificados em termos de gênero, idade e anos de exercício da atividade docente. Nesta fase, ocorre um processo de diferenciação, onde cada docente, ao ultrapassar o “choque” dos primeiros anos de docência, diversifica a forma como exerce a sua atividade: os métodos que utiliza para cativar os alunos, os modos de avaliação (Ibid.). Após a fase de diversificação, surge a fase do questionamento que, em certa medida, aparece como um retomar do questionamento inicial aquando da entrada na profissão. Além disso, estão também associados os sentimentos de rotina e aborrecimento. Como referem Hamon e Rotman (1984), na descrição do perfil de docentes que se enquadra nesta fase, “Fazem o seu trabalhinho, nem mais nem menos, o que lhes é pedido, à justa, sendo ajudados pela precisão das normas” (citados por Huberman, 1992:42). Desta fase costumam surgir sentimentos de insegurança, desajustamento face às expectativas e incerteza no futuro da carreira.

De seguida, surge a fase da serenidade onde, afastadas as dúvidas e reconciliado o “eu real” com o “eu ideal”, o docente torna-se imune às pressões e aos momentos em que é avaliado seja por diretores de escola, pais ou mesmo alunos (Huberman, 1992). Além disso, é comum verificar-se um distanciamento afetivo face aos alunos, com o professor a tornar-se mais neutro nas relações em sala de aula (Prick, 1986). Como se pode verificar de um testemunho retirado por Peterson (1964:274), “No início da carreira, as relações que tinha com os alunos eram as de um irmão mais velho (...) Agora mantenho mais as distâncias”. Nas duas últimas fases, associadas ao fim da carreira, surge por um lado o conservadorismo e a resistência a inovações e/ou reformas no sistema educativo e um progressivo distanciamento e desinvestimento face à carreira (Prick, 1986). A última fase é aquela que gera menos consenso na literatura e apesar de representada nos estudos de Prick, não surge em todas as investigações relativas aos professores. Como refere Huberman: “a existência de uma fase distinta de desinvestimento não está claramente demonstrada na investigação levada a cabo especificamente sobre o ensino” (1992:46).

Estas fases da vida profissional dos professores sintetizadas por Huberman, no seguimento de vários estudos sobre docentes, parece-nos assumir uma particular importância no nosso trabalho, já que nos permite equacionar, nos vários momentos da carreira docente, fatores e mecanismos que podem contribuir para moldar a sua identidade profissional. A título de exemplo, fica patente no texto de Huberman (1992) que os

mecanismos subjacentes à construção da identidade profissional de um professor recém-formado são diferentes daqueles de um professor em final de carreira.

4.3 – A construção da identidade profissional docente – o período pré-formação inicial

Se recuperarmos a ideia de socialização apresentada por Pedro Abrantes (2011) e de socialização profissional apresentada por Dubar (1997), não podemos deixar de realçar um ponto em comum: quer no âmbito individual, quer social ou profissional, este processo ocorre sempre numa tónica relacional e ao longo de toda a vida do indivíduo. Desta forma, se assumíssemos a ideia de que a socialização profissional dos professores só começa aquando da entrada na carreira estaríamos a cometer um erro. Na verdade, alguns estudos (Canário, 2002; Nascimento, 2007) têm mostrado que o processo de socialização profissional dos docentes pode mesmo começar antes do ingresso no curso de formação inicial. Tal pode acontecer por duas vias: se pensarmos na ideia de habitus de Bourdieu (1980) e de que este tende a reproduzir as estruturas onde é formado, então não é difícil imaginar um filho de professores a ingressar na carreira docente, visto que desde cedo tem contacto com a profissão ao observar os pais. Por outro lado, ao longo da vida de estudante, os alunos tendem a formar uma perceção subjetiva daquilo que é ser professor, das crenças, valores e rituais associados à profissão. É como se os alunos comessem a incorporar disposições daquilo que é ser professor. Como refere Maria Nascimento, “vai-se constituindo, ao longo de toda a vida escolar, uma imagem da docência que sustenta já uma socialização profissional prévia, no caso de o indivíduo escolher a profissão docente” (2007:214).

4.4.1 – A construção da identidade profissional docente – o papel da formação inicial

Apesar de, como referido anteriormente, a socialização profissional dos professores poder operar previamente à entrada num curso de formação inicial, Rui Canário vê os cursos de habilitação para a docência como um “primeiro momento forte de socialização profissional, o que configura a escola de formação como uma instância extremamente importante no processo de produção da identidade profissional” (2002:40). Assim, o período de formação inicial tem vindo a ser apontado em vários trabalhos (Canário, 2002; Nascimento, 2002 e 2007; Pereira, 2020) como um dos momentos mais marcantes na construção da identidade profissional docente. Num trabalho que procurou compreender o processo de construção identitária dos estudantes dos cursos de formação de professores na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra, Maria Nascimento (2002; 2007) identifica três dimensões pelas

quais a identidade profissional é construída ao longo da formação inicial: motivacional, socioprofissional e representacional.

De acordo com a autora, a dimensão motivacional diz respeito ao projeto profissional, às motivações, escolhas e renúncias que levaram o indivíduo à profissão docente. Esta dimensão comporta fatores intrínsecos (sensação de ter vocação para ensinar, idealização da profissão) e fatores extrínsecos (motivações económicas, status social). Segundo Janerine et al. (2010), analisar esta dimensão envolve compreender os fatores que conduziram o indivíduo a tornar-se professor. Esta escolha pode ser fruto de fatores conscientes ou inconscientes (Postic et al., 1990), sendo que os fatores conscientes, por exemplo, a vocação para ensinar, tendem a manter-se inalterados, mesmo quando o contexto extrínseco se altera. Além disso, é importante referir que do nível de motivação com que os estudantes ingressam no curso de professores, depende a utilidade atribuída às ferramentas que adquirem e o seu aproveitamento (Jesus e Abreu, 1994). Na mesma linha, Esteve (1992) refere que quanto menor a orientação motivacional, maior tende a ser o mal-estar docente e a vontade de abandonar a profissão.

A dimensão socioprofissional baseia-se, de acordo com Nascimento (2007) no processo de socialização profissional e na integração da cultura profissional docente por parte dos estudantes dos cursos de formação inicial. Esta etapa passa por uma confrontação entre o ideal de profissão de cada um e aquela que é a profissão na realidade. Aqui, têm influência os projetos profissionais e aspirações de cada um e devem ser mobilizados vários agentes de socialização como os grupos de referência, por forma a gerir esta dualidade. Em consonância com esta dimensão, surge a dimensão relacional que diz respeito, justamente, às representações que o sujeito possui da profissão e de si mesmo enquanto profissional – eu profissional (Machado, 2016). Apesar de estas representações variarem, naturalmente, consoante os contextos sociais, a dimensão representacional integra as outras duas (Pereira, 2020). Além disso, a dimensão relacional possui uma função de integração na identidade profissional docente através do (esperado) contacto com a praxis educativa (por exemplo, através de estágios). Segundo Nascimento (2007), é comum nesta fase ocorrer um “choque de realidade” dadas as diferenças entre as projeções individuais e a realidade. Tal pode dever-se a fatores intrínsecos (como uma escolha pouco esclarecida da profissão) ou extrínsecos (como um fraco plano curricular no curso de formação inicial). Isto acontece porque, de acordo com Kelchtermans (1995), cada indivíduo cria um quadro interpretativo pessoal daquilo que é ser professor e que muitas vezes está desfasado da realidade (Lautier, 2001). A dimensão relacional diz respeito à fase da exploração/descoberta proposta por Huberman (1992) e referida anteriormente – é um momento muito inicial da carreira, onde os indivíduos começam a confrontar as suas idealizações com a realidade.

Neste ponto procurou-se dar conta das principais dimensões que moldam a construção da identidade profissional dos docentes durante a frequência do curso de formação inicial. Como ficou patente, este processo não é linear e é, muitas vezes, moldado por fatores quer internos quer externos. Como conclui

Flores (2000), a influência socializadora da formação inicial de professores é variável e depende da estrutura curricular e dos métodos de cada instituição formadora.

4.4.2 – A importância do estágio na construção da identidade docente

Ao abordar as questões relacionadas com o papel da formação inicial na construção da identidade profissional docente, torna-se necessário ter atenção ao lugar da prática e às significações a ela atribuídas pelos estudantes aspirantes a professores. A este título, o trabalho de Maria Assunção Flores (2015) é paradigmático. A autora entrevistou, com recurso às narrativas de vida, cinquenta alunos e antigos alunos de mestrados em ensino da Universidade do Minho com o objetivo de compreender as suas perceções face ao programa de mestrado que frequentaram/estavam a frequentar, as principais valências e aspetos negativos. Este trabalho revelou o estágio como a experiência de aprendizagem mais significativa para os alunos/antigos alunos – de 50 entrevistados, 20 apontaram o estágio como a experiência mais importante, seguido pela aplicação de metodologias de ensino e aprendizagem com treze referências.

De acordo com a autora, o estágio é visto pelos alunos como um momento-chave do processo de aprender a ensinar e, conseqüentemente, de construção identitária, visto que dá a oportunidade de compreender “o que significa, de facto, ser professor” (Flores, 2015:146). Como referiu um dos entrevistados, “As aprendizagens mais significativas que realizei aconteceram durante o estágio, quando pude confrontar a teoria com a prática (ibidem). A confrontação entre a teoria e a prática é um fator chave na formação de professores, contudo, o estágio permite, segundo Flores (2015), outras aprendizagens: lidar diretamente com os alunos, compreender as suas dificuldades ou colocar em prática as metodologias de ensino aprendidas durante o curso de formação inicial. Ainda assim, uma das qualidades adquiridas durante o estágio e que mereceu referência por parte dos entrevistados foi a reflexividade. A capacidade de refletir sobre o que é ser professor e sobre o que é e como se deve ensinar é apresentada por autores como Nóvoa (1995) como fazendo parte do perfil ideal-típico de professor.

No trabalho de Flores (2015), os entrevistados apontaram a capacidade de refletir sobre as melhores práticas a utilizar ou as metodologias que melhor se adequam às diversas situações em sala de aula como um dos pontos fortes adquiridos no estágio: “De facto, usar uma determinada metodologia durante anos sem interrupção e sem tempo para refletir, faz com que nós professores se habituemos a um processo mecânico (...) Assim, a reflexão foi, sem dúvida, uma das aprendizagens mais cruciais (Ibid, p.149).

Parece-nos que o estudo de Maria Assunção Flores deixa patente o facto de o estágio, enquanto componente da formação inicial de professores, ser crucial na construção da identidade profissional docente. Se, por um lado, é o primeiro momento de confrontação entre a teoria e a prática, por outro, é também o

primeiro momento de contacto com a prática profissional docente, o que conduz inevitavelmente, a um jogo de redefinição de perceções, aspirações e identidades.

4.5 – O conhecimento profissional docente enquanto gerador de especificidades identitárias

O conhecimento profissional docente assume, de acordo com Maria do Céu Roldão (2007) e Joana Campos (2023), um papel fundamental na construção da identidade profissional dos professores, uma vez que tem o potencial de gerar especificidades identitárias nos docentes. A proposta de Maria do Céu Roldão dá-nos, fundamentalmente, conta de que a identidade profissional docente é extremamente marcada pela influência do conhecimento profissional e que é por meio deste que os docentes se distinguem das outras profissões. Renunciando a abordagens simplistas, a autora elenca os mecanismos emergentes através do conhecimento profissional e através dos quais a identidade docente se diferencia, por exemplo, da identidade profissional de um médico.

A este título, Roldão (2007) tenta responder a duas questões fundamentais: a primeira prende-se com a identidade docente – O que é um professor e o que o distingue de outras classes profissionais? A segunda questão, surge na senda da primeira e tenta desconstruir as abordagens simplistas da profissão docente – O que é “saber ensinar”? Segundo a autora, não podemos analisar a profissão docente tomando apenas como referente alguém que sabe ensinar. Em primeiro lugar, porque o próprio conceito de ensinar é ambíguo e não gera consenso na sua definição (Roldão, 2005). Como refere Shulman, “*teaching is a beautiful ambiguous term*” (1986:29). Neste sentido, a autora defende que a ideia de ensinar como ser meramente a transmissão de conhecimento perdeu a sua utilidade social, principalmente na atualidade onde o acesso à informação é facilitado pelos meios de comunicação digital. Assim, Roldão (2007) refere que a definição de ensinar deve ser acompanhada por uma dupla transitividade e por uma ideia de mediação: ensinar deve ser visto como fazer aprender alguma coisa a alguém. Isto significa que o professor deve ser capaz de adaptar as suas práticas consoante aquilo que quer ensinar e aqueles a quem vai ensinar.

À semelhança de António Nóvoa (1995), Roldão (2007) segue a ideia de que o conhecimento profissional docente é específico e distingue os professores das outras profissões. Dessa forma, a autora parte do “pressuposto da absoluta centralidade do conhecimento profissional” (Roldão, 2007:96) na construção das identidades profissionais dos docentes. A definição de conhecimento profissional é-nos apresentada, entre outros autores, por Lourdes Montero (2005) e dá-nos conta de um conjunto de conhecimentos, valores e aptidões que os docentes têm capacidade de mobilizar, resultantes da frequência dos cursos de formação inicial, mas também fruto da experiência ao longo da carreira e da reflexão sobre a sua prática profissional.

Na linha da ideia de um conhecimento profissional gerador de especificidades, Roldão (2007) apresenta cinco aspetos que tornam o saber profissional docente um mecanismo de diferenciação face às outras profissões: em primeiro lugar, este conhecimento é de natureza compósita, ou seja, trata-se de um corpo de conhecimentos não agregados numa lógica aditiva, mas antes numa lógica incorporadora. A título de exemplo, não é suficiente o professor conhecer as teorias pedagógicas, é necessário que as transforme conforme os conteúdos a ensinar (e desta forma, tanto o saber teórico como o prático se influenciam mutuamente). Seguidamente surgem, interligadas, a capacidade analítica e a natureza mobilizadora e interrogativa do conhecimento. Isto significa, na linha do que já foi apresentado por Flores (2015) que o docente deve esbater-se contra o saber rotineiro e, antes, adotar uma postura crítica daquilo que sabe e da forma como aplica esse conhecimento – as práticas devem ser frequentemente questionadas. O quarto aspeto, na mesma linha, prende-se com uma ideia de meta-análise – o docente deve ser capaz de se distanciar das suas práticas e de as analisar criticamente. Por fim, Roldão (2007) aponta que o conhecimento profissional deve ser pautado pela comunicabilidade e circulação, ou seja, deve ser articulado e sistemático, “passível de comunicação, transmissão e discussão na comunidade de pares e perante outros” (Ibid., p.101).

Numa linha de pensamento semelhante, também o trabalho de Rui Resende *et al.* (2014) nos demonstra que o conhecimento profissional tem um papel central na construção da identidade docente. Contudo, este estudo que contou com a participação de seis professores de educação física, com pelo menos dez anos de serviço, não se focou na natureza do conhecimento profissional (que foi o enfoque de Roldão (2007)). Procurou, ao invés, averiguar as fontes pelas quais os alunos adquiriam o conhecimento profissional e quais as dificuldades daí advindas. A análise do trabalho de Resende *et al.* (2014) ajuda-nos a recuperar alguns dos autores já referidos: Resende *et al.* (2014) compreenderam - à imagem de autores como Canário (2002), Nascimento (2007) ou Flores (2015) – que a aquisição do conhecimento por parte dos docentes ocorre em três fases: antes da formação inicial, durante a formação inicial e após a entrada no mercado de trabalho. Esta ideia é também partilhada pelas conceções de Dubar (1997) ou Abrantes (2011) relativamente à ideia de socialização profissional ao longo de toda a vida.

Relativamente ao período pré-formação inicial, Resende *et al.* (2014) dão-nos conta de que os professores referem ter começado a adquirir o seu conhecimento através de uma socialização profissional precoce, por estarem inseridos num mundo próximo àquele que viriam a seguir no futuro. Como refere um dos entrevistados: “vivi sempre num ambiente de desporto, por exemplo, conhecia muita gente que dizia que eu tinha jeito e que devia ir para desporto. Naturalmente, nem questioneei muito essa opção” (Resende *et al.* 2014: 5). Quanto ao período de formação inicial, à imagem de Flores (2015), o trabalho de Resende *et al.* (2014) destaca o estágio como um momento-chave de aquisição de conhecimento profissional. Aqui, uma vez mais, os alunos viram-se face a um choque de realidade, ao confrontar a teoria com a prática e a perceberem a existência de algumas dimensões da carreira docente que desconheciam: “Demo-nos conta de

certas dimensões da profissão docente que, se calhar, ainda não tínhamos consciência que existiam” (p.7). Por fim, no que diz respeito ao período pós-formação inicial, os entrevistados referiram, essencialmente, os objetivos de carreira (como a manutenção do posto de trabalho) e, quanto ao conhecimento profissional, demonstraram vontade de o aprofundar e desenvolver ao longo da carreira.

Este ponto pretendeu dar conta de alguns trabalhos que acentuam a importância do conhecimento profissional na construção da identidade profissional docente. Estes trabalhos referem que este conhecimento é um elemento distintivo da docência face a outras profissões. Se, por um lado, Maria do Céu Roldão (2007) e Joana Campos (2023) se focam no conhecimento profissional e em quais os fatores que o distinguem do conhecimento mobilizado noutras profissões, o trabalho de Rui Resende *et al.* (2014) debruça-se sobre as fontes desse conhecimento. Ainda assim, os três parecem convergir na ideia de que estudar a identidade profissional docente não pode ser feito senão tendo, pelo menos como uma das âncoras, a dimensão do conhecimento profissional.

4.6 – Mal-Estar docente, crise e redefinição de identidades profissionais

Como enunciado nos pontos 4.2 e 4.4, é esperado que, num determinado momento da carreira docente, mais ou menos tardio, os professores sejam confrontados com a realidade, em desfavor daquelas que eram as suas expectativas para a carreira docente. Este fator, aliado a mudanças estruturais nas escolas, no papel dos docentes e nos contextos sociais e educativos dá origem a uma necessidade de redefinição e reconstrução da identidade docente (Lopes, 2004). Este processo de reconstrução é, de acordo com Amélia Lopes (2004), mais complicado do que construir uma identidade de raiz: “reconstruir uma identidade é sempre mais difícil que construí-la de raiz: o núcleo estruturante da identidade terá de se manter na reconstrução” (Ibid., p.94). Isto significa que existe um esforço por parte dos docentes para adaptar a sua identidade aos novos contextos em que se encontram inseridos. A par disso, o crescimento do mal-estar docente, denunciado por Mandra em 1977 (Lopes, 1992) tem contribuído para aquilo a que Dubar (2005) chama de crise das identidades – o sentimento de pertença a uma determinada comunidade está a desvanecer-se, o que provoca consequências aos níveis pessoal e social. No caso dos docentes, este mal-estar, com consequências para a identidade pessoal e profissional prende-se com sentimentos de desmoralização, desmotivação e desencanto (Esteve & Fracchia, 1988) e são resultado do processo de reconstrução identitária (Lopes, 2004).

O trabalho de Amélia Lopes (2004) enuncia três principais fontes de mal-estar docente: fontes vinculadas ao contexto socioeducativo, fontes ligadas às motivações pessoais e à formação inicial e o mal-estar como rotina na ação docente. No primeiro caso, a autora destaca que a escola está cada vez mais pautada pelo conflito no lugar do consenso e que o papel profissional do professor é cada vez mais indefinido

face às mudanças nos processos de relação entre a escola e a sociedade. Além disso, a autora denuncia uma postura de subjetividade conformista da escola, com exagerado enfoque para os parâmetros da avaliação e do comportamento dos estudantes. Quanto ao segundo ponto, a autora destaca os sentimentos muitas vezes surgidos quando o indivíduo escolhe a profissão não por gosto, mas, por exemplo, pelo estatuto – motivações intrínsecas como referiu Nascimento (2007). Por fim, no que diz respeito à rotina na ação docente, a autora enfatiza que “A rotina na ação docente é o núcleo do mal-estar docente” (Lopes, 2004:99). De acordo com a autora, muitos professores aderem a um método de ensino formal, rotinizado e pouco reflexivo numa tentativa de dar resposta aos sentimentos de ansiedade causados pela confrontação das expectativas da profissão e da realidade. É neste sentido, e para fazer face a estas situações, que António Nóvoa (1992) defende uma “pedagogia da incerteza” e de “gestão de oportunidades”, isto é, a aplicação de métodos e estratégias adaptadas a cada situação e contexto social que possam beneficiar tanto o aluno quanto o professor.

Na mesma linha de pensamento de Amélia Lopes (2004), Saul de Jesus (2004), defende a existência de um problema de desmotivação e crise de identidades na profissão docente. Em primeiro lugar, porque, de acordo com Lévy-Léboyer (1994), vivemos uma época de crise de motivações profissionais onde os indivíduos apresentam uma motivação cada vez menor para desempenhar os seus papéis profissionais, o que os leva a considerar a sua vida profissional como dependente de fatores aleatórios ou fora do controlo. Depois, porque a imagem do professor está cada vez mais em declínio social, numa época em que a exigência atribuída a esta função é cada vez maior (Jesus, 2004). Por outro lado, como refere o autor, se pensarmos na perspetiva do bem-estar docente, isto é, na adoção de competências e estratégias que lhes permitam lidar com os sentimentos de ansiedade e stress ligados à profissão (Ibid.), compreendemos, com base no trabalho de Amélia Lopes (2004) que é o contrário que está a acontecer: os sentimentos de otimismo e felicidade estão cada vez mais afastados da vida dos professores devido à incapacidade de gerir as mais diversas situações.

A este título, é interessante analisar o trabalho de Towers & Maguire (2017) realizado em Londres onde se pretendeu compreender os fatores que levaram os professores a abandonar precocemente a carreira ou, por outro lado, a permanecer na carreira, mesmo quando manifestavam vontade de abandonar. Entre os aspetos mais referidos estavam o burnout, a incapacidade de lidar com o volume de trabalho ou problemas estruturais inerentes às escolas.

Num dos casos destacados pelas autoras, que nos parece relevante, a entrevistada abandonou a carreira ao fim de apenas dez anos de serviço. Referiu que quando escolheu a carreira docente tinha vontade de lidar com crianças e de “fazer a diferença” (Towers & Maguire, 2017). Contudo, após a entrada na profissão e ao ver-se confrontada com o “choque de realidade” (Nascimento, 2007), finda a fase de entrada na carreira e de estabilização avançadas por Huberman (1992), a entrevistada sentiu vontade de abandonar

a carreira. Tal deveu-se a uma dificuldade extrema em lidar com os comportamentos das crianças. Ainda assim, apesar das dificuldades iniciais, manteve-se na carreira, pois “preocupamo-nos com as crianças, criamos laços com elas” (Towers & Maguire, 2017:951). Isto deve-se, como refere Olsen (2014) ao facto de “os professores fazerem uso do passado, conscientemente ou não, para interpretar o presente (...) e as situações em que se encontram” (p.85). Assim, ao relembrar as motivações pelas quais entrou na carreira, a entrevistada tentou manter-se. A decisão definitiva de abandonar surgiu devido às grandes cargas de trabalho e à pressão social exercida sobre a profissão docente: “*You were constantly judged (...) I don't know of any other profession that is so scrutinised as teaching. (...) I still really liked the teaching and the children. But it was the other elements I didn't enjoy*” (Towers & Maguire, 2017:953-4).

Com este ponto pretendeu-se demonstrar como e em que termos o mal-estar que se verifica na profissão docente está a afetar a identidade profissional dos professores. Compreende-se que existem inúmeras variáveis que para isso podem contribuir, sendo de destacar a incapacidade de lidar com os horários, os volumes de trabalho e também variáveis extrínsecas como a organização das escolas ou a imagem dos professores por parte da sociedade.

Capítulo 5 – Metodologia

Seguindo o quadro teórico anteriormente apresentado, esta pesquisa é guiada pela seguinte questão de partida: como se constrói e desenvolve a identidade profissional dos professores? Esta pergunta de partida enquadra três objetivos primordiais: em primeiro lugar, compreender quais os momentos, ao longo da vida profissional, nos quais a identidade profissional dos professores é construída; em segundo lugar, analisar quais os processos e mecanismos por detrás dessa construção; e, por fim, aferir quais os agentes de socialização mais determinantes nesse processo.

Desta forma, considerando que neste estudo, de carácter exploratório, o objetivo é compreender a forma como a identidade profissional de cada docente é construída e, tratando-se, como foi referido nos capítulos teóricos de uma construção subjetiva, inerente a cada um e sempre moldada por contextos e relações, é importante adotar uma metodologia de pesquisa que coloque as perceções de cada um no centro da análise. Como refere Bryman, a propósito do estudo de perceções e subjetividades, “*the social world must be interpreted from the perspective of the people being studied*” (2012:399). No caso deste projeto, tal estratégia metodológica é traduzida pela adoção de um método intensivo através da realização de dez entrevistas semiestruturadas. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), a entrevista semiestruturada é uma técnica de pesquisa útil quando se pretende captar realidades intersubjetivas e perceções individuais. Na mesma linha, Bryman (2012) destaca o facto de estas permitirem uma boa estruturação analítica, enquanto permitem captar, de forma aprofundada, os significados atribuídos pelos indivíduos, neste caso aos seus percursos e desenvolvimento profissionais.

Em Portugal, segundo o último relatório “Perfil do Docente 2021/2022”, realizado pela DGEEC, existiam nesse ano letivo 133.389 professores¹. Tratando-se, a nossa pesquisa, de um estudo exploratório e de natureza qualitativa, optámos por entrevistar apenas professores que lecionam no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Perante os objetivos a que nos propusemos e face à necessidade de fazer escolhas e renúncias na seleção da amostra, escolheu-se os docentes destes níveis de escolaridade, pois, de acordo com o relatório anteriormente referido (DGEEC, 2023), é este o grupo cujo número de docentes

¹ Aqui, optou-se por excluir o ensino pré-escolar, bem como o ensino superior, por não serem de carácter obrigatório.

apresenta uma tendência de redução mais acentuada. Por esse motivo, é também o grupo de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário aquele que tem maiores necessidades de contratação de forma a suprir as necessidades e evitar que existam turmas sem professor (ibidem). Neste ponto, é importante dar conta de que esta maior necessidade de contratação não se reduz ao facto de ser o grupo que alberga mais anos de escolaridade (do 7º ao 12º ano). A realidade é que este grupo perdeu 4700 docentes entre 2010/2011 e 2020/2021. Além disso, é, de acordo com a DGEEC (2023), o grupo mais envelhecido: considerando que em 2020/2021 existiam 78.825 docentes do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, 42.541 tinham mais de 50 anos (54%). Desta forma, é esperado que até 2030, este grupo tenha de contratar 15.663 docentes de forma a responder às necessidades do sistema educativo. Este valor representa um grande acréscimo, se pensarmos que o seguinte grupo com maior necessidade de recrutamento é o 1º Ciclo do Ensino Básico com 6926 professores (Nunes et al., 2021). Assim, de forma a restringir a amostra, decidiu-se que os entrevistados deviam pertencer ao grupo do 3º Ciclo e Ensino Secundário e, por ser o grupo mais envelhecido, ter mais de 50 anos. Acreditamos que analisar as perceções dos professores com mais experiência poderia fornecer pistas interessantes para futuras linhas de investigação. Além disso, outra das razões que motivou a escolha de docentes com mais de 50 anos foi o facto de esta pesquisa ter procurado recolher as biografias profissionais dos professores através da realização de entrevistas semiestruturadas. Acreditamos, uma vez mais, que a experiência no ensino é uma condição necessária para a recolha destes testemunhos. Decidiu-se, igualmente, e visto tratar-se de um estudo exploratório e qualitativo, procurou-se diversificar a distribuição geográfica dos entrevistados, de forma a recolher testemunhos diversos.

Após definir os critérios de elegibilidade para participação no estudo, foi necessário contactar potenciais entrevistados, ou seja, escolher um método para seleccionar os participantes. Optámos pelo método da “bola de neve”, onde os participantes foram recrutados por meio de outros participantes (ibidem).

Inicialmente, foram feitos contactos através de redes sociais (Facebook e LinkedIn) e, seguidamente, pediu-se aos indivíduos que contactassem colegas para averiguar as disponibilidades para a entrevista. Das dez entrevistas realizadas, sete seguiram a lógica da bola de neve, enquanto três resultaram do facto de o professor contactado inicialmente se ter mostrado disponível para participar.

Olhando para a caracterização social dos entrevistados, 7 são mulheres 3 são homens. O entrevistado mais novo tinha 50 anos e o mais velho 64. A escolha de professores com 50 anos ou mais foi intencional, pois procurámos captar as biografias profissionais de cada um. Além disso, cremos que o facto de já terem vários anos de experiência na docência pode acrescentar relevância aos resultados obtidos. Pensando na habilitação académica, 7 tinham licenciatura, 2 mestrado e um dos entrevistados terminou o doutoramento. Quanto ao grau de ensino que lecionavam, metade era do 3º Ciclo do Ensino Básico ao passo que a outra metade pertencia ao Ensino Secundário.

Tabela 1 – Caracterização da Amostra.

Entrevistado (nome fictício)	Idade	Disciplina lecionada	Habilitações	Grau de ensino lecionado	Zona geográfica
António	60	Eletrotécnica	Mestrado	Ensino Secundário	Marinha Grande
Jéssica	63	Inglês	Licenciatura	3º Ciclo	Açores
Gabriela	61	Matemática	Mestrado	3º Ciclo	Marinha Grande
José	58	História	Licenciatura	Ensino Secundário	Açores
Maria	64	Economia	Licenciatura	Ensino Secundário	Odemira
Ana	52	Português	Doutoramento	3º Ciclo	Lisboa
Manuel	50	Informática	Licenciatura	3º Ciclo	Leiria
Madalena	58	Filosofia	Licenciatura	Ensino Secundário	Leiria
Rita	63	Artes	Licenciatura	3º Ciclo	Beja
Joana	52	Português	Licenciatura	Ensino Secundário	Alcochete

As entrevistas foram realizadas entre fevereiro e julho de 2024. Devido à impossibilidade de deslocação à área geográfica de todos os entrevistados, optou-se por um formato híbrido: nos casos em que não havia possibilidade de deslocação (por exemplo, dois dos entrevistados estão colocados nos Açores), a entrevista foi feita via Zoom. Nos casos em que existia essa possibilidade, a definição sobre a modalidade recaiu sobre a própria conveniência do entrevistado. Assim, apenas duas entrevistas foram realizadas presencialmente e oito foram realizadas remotamente. Todas as entrevistas foram gravadas com consentimento informado por escrito e tiveram duração entre 32 e 65 minutos, tendo a duração média sido de cerca de 45 minutos.² Depois, foram transcritas *ipsis verbis*, tendo sido anonimizadas e eliminadas quaisquer referências que pudessem identificar o participante, tendo sido atribuído um nome fictício a cada entrevistado.

De forma a analisar as entrevistas, recorreu-se à análise de conteúdo através do *software* MAXQDA. De acordo com Saldaña (2013), esta forma de analisar entrevistas é relevante, pois permite, por um lado, visualizar e documentar as perspetivas de cada um e, por outro, encontrar as temáticas mais presentes no discurso de cada um. Para identificar a presença das temáticas mais relevantes, seguimos a linha de

² O guião de entrevista pode ser visto no anexo A.

pensamento de Bardin (1994) e optámos por analisar a frequência com que cada palavra/tema era referida. Por outro lado, seguimos também uma abordagem mais indutiva, criando estruturas de códigos e associando-as ao discurso do entrevistado sempre que existia correspondência. A lista de códigos/categorias pode ser vista na figura seguinte.

Figura 1 – Lista de códigos e categorias usados na análise

-
- ▼ ● 📁 **Lista de Códigos**
 - 📁 Valências Adquiridas Durante Exercício da Profissão
 - 📁 Aspectos Negativos da Profissão Docente
 - ▼ ● 📁 **Mal-Estar Docente**
 - 📁 Gestão de Tempo / Demasiadas tarefas
 - 📁 Desgaste Psicológico
 - 📁 Formação Inicial / Processos Rotineiros
 - 📁 Motivações Pessoais
 - 📁 Contexto Socio-Educativo (Exigência..)
 - 📁 Desmotivação
 - ▼ ● 📁 **Conhecimento Profissional Docente**
 - 📁 Natureza do Conhecimento
 - 📁 Fontes de Conhecimento Profissional
 - 📁 Conhecimentos, Valores, Aptidões
 - 📁 Elementos Distintivos
 - ▼ ● 📁 **Estágio**
 - 📁 Valências do Estágio
 - 📁 Confrontação Teoria/Prática
 - ▼ ● 📁 **Ciclo de Vida Profissional**
 - > ● 📁 Fase de Desinvestimento
 - > ● 📁 Fase de Conservadorismo
 - > ● 📁 Fase de Serenidade e Distanciamento Afetivo
 - > ● 📁 Fase do Questionamento
 - > ● 📁 Fase de diversificação
 - > ● 📁 Fase de Estabilização
 - > ● 📁 Entrada na Carreira
 - ▼ ● 📁 **Pré-Formação Inicial**
 - 📁 Quando decidiu tornar-se professor
 - 📁 Crenças/Valores/Perceções criadas antes do curso
 - 📁 Socialização Profissional Antecipatória
 - 📁 Contactos com a profissão docente
 - ▼ ● 📁 **Formação Inicial**
 - 📁 Curso / Disciplinas
 - ▼ ● 📁 **Dimensão Representacional**
 - 📁 Quadro Representativo do que é ser professor
 - 📁 Causas do Choque de Realidade
 - ▼ ● 📁 **Dimensão Socioprofissional**
 - ▼ ● 📁 **Dimensão Relacional**
 - 📁 Representações do Eu Profissional
 - 📁 Confrontação expectativa/ Realidade
 - 📁 Cultura Profissional
 - 📁 Socialização Profissional
 - ▼ ● 📁 **Dimensão Motivacional**
 - 📁 Fatores Extrínsecos
 - 📁 Fatores Intrínsecos
 - 📁 Escolhas/Renúncias
 - 📁 Motivações
 - 📁 Projeto profissional

Fonte: Elaboração própria com recurso ao MAXQDA

A criação destas categorias foi suportada pela literatura apresentada nos capítulos anteriores, bem como, de forma indutiva, através de algumas das respostas dos entrevistados.

6 – Análise e Discussão dos Resultados

6.1 – Breve caracterização do perfil do docente em Portugal

Antes de partir para a análise dos discursos dos entrevistados, parece-nos interessante traçar, de forma necessariamente breve, o perfil da profissão docente em Portugal. De acordo com o relatório “Perfil do Docente 2021/2022” (DGEEC, 2023), existiam em Portugal, considerando os níveis de escolaridade obrigatória, 133.389 docentes. Destes, 120.959 pertenciam ao setor público (90,7%) e 12.430 (9,3%) estavam afetos ao setor privado. Pensando na distribuição por nível de ensino, 31.149 lecionavam no 1º Ciclo Ensino Básico, 23.415 no 2º Ciclo do Ensino Básico e 78.825 no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Ao nível da idade, e pensando no foco neste estudo, 64.948 tinham mais de 50 anos. Olhando para a distribuição por género, existem mais mulheres que homens em todos os níveis de ensino: no caso do 1ºCEB, estão inscritas 25.113 professoras (87,8%) e 3.495 homens (12,2%). No caso do 2º CEB, estão inscritas 15.822 mulheres (73,2%) e 5.791 homens (26,8%). Por fim, no que respeita ao 3º CEB e ao Ensino Secundário, verifica-se a existência de 53.064 docentes mulheres (71,9%) e 20.781 homens (28,1%).

Por fim, pensando nas habilitações literárias, ao nível do ensino público, no 1º CEB existem 2.357 (7,6%) professores com Bacharelato/Outra qualificação superior, 23.835 (76,5%) com Licenciatura e 2.416 (7,8%) com mestrado ou doutoramento. No caso do 2º CEB, verifica-se que há 1.375 (5,9%) professores com Bacharelato/Outra qualificação, 17.419 com licenciatura (74%) e 2.819 com mestrado ou doutoramento (12%). Por fim, no caso do 3º CEB e do Ensino Secundário, os dados da DGEEC (2023) apontam para a existência de 2.636 professores com o bacharelato (3,3%), 58.499 (74,2%) com licenciatura e 12.710 com mestrado ou doutoramento (16,1%).

6.2 – Identidade Profissional Docente – Pré-Formação Inicial e Formação Inicial

Após um breve enquadramento relativo ao perfil dos docentes portugueses, a partir deste momento será utilizada uma análise horizontal e em profundidade dos discursos recolhidos. Neste capítulo será analisado o papel da formação inicial (nos seus vários momentos) na construção da identidade profissional dos professores. Esta análise será ancorada nos conceitos de socialização e de socialização profissional seguindo as propostas de Abrantes (2011) e Dubar (1997), respetivamente.

Em primeiro lugar, o nosso foco foi o período pré-formação inicial. Para tal, recuperámos a ideia de que a socialização profissional ocorre durante toda a vida, mesmo antes da entrada numa determinada profissão. Aliada a esta assunção, servimo-nos de algumas das conclusões dos estudos de Canário (2002) e Nascimento (2007), que referem que a socialização profissional dos professores pode ocorrer antes mesmo da entrada no curso de formação inicial. Desta forma, procurou-se compreender se, e em que termos, era construída a identidade profissional dos docentes durante o período de pré-formação inicial. Para tal, utilizou-se, no MAXQDA, o código Pré-Formação Inicial (1), dividido em: quando decidiu tornar-se professor (1a), crenças/valores/perceções adquiridas antes do curso (1b), socialização profissional antecipatória (1c) e contactos com a profissão docente (1d). Daqui, surgiram 51 excertos codificados. No que diz respeito à decisão de tornar-se professor (1a), metade dos entrevistados referiu que sempre teve essa ambição, tendo escolhido cursos que, *a priori*, conduziram a uma carreira na docência:

“Na altura, para mim, era claro que queria seguir História e queria ser professor”. (José),

“Sim, eu sempre quis ser professora e foi algo que escolhi com convicção” (Joana).

Por outro lado, houve entrevistados que referiram que nunca tinham pensado em ser professores:

“Eu fiz o curso de Design Gráfico e na altura nunca imaginei vir a ser professora” (Rita),

“Quando eu andava a estudar e tirei a licenciatura, a licenciatura em informática de gestão, nunca pensei em dar aulas” (Manuel).

Como será visto num momento posterior, para alguns destes professores, a docência surgiu como uma decisão de recurso ou alternativa.

No que diz respeito às crenças, valores e perceções adquiridas antes do curso (1b), três dos entrevistados referiram que, enquanto alunos, tinham em atenção algumas das práticas que viam nos seus professores:

“É muito engraçado que eu enquanto aluno... Isto é quase um processo de exorcismo, quando estamos a falar nestas coisas, exorcizar aqui algumas coisas do passado. Sabes que eu tive sempre a perspectiva de que o ensinar era um ato nobre. Portanto, sempre tive esta valorização de quem estava do outro lado, mas simultaneamente muito crítico e reivindicativo” (António).

Contrariamente, sete entrevistados referiram que não absorveram quaisquer práticas dos seus professores:

“Apesar de gostar de alguns professores, e achar que faziam um bom trabalho, nunca me identifiquei como professora.” (Jéssica).

Quanto a este aspeto, parece-nos existir uma fraca assunção de que o contacto dos estudantes com os professores tenha um papel importante na apreensão de crenças e valores relativos à profissão docente. Contudo, esse facto parece mudar quando analisamos a socialização profissional antecipatória (1c).

Recuperando a perspetiva de Canário (2002) e de Nascimento (2007) de que a socialização profissional dos professores pode começar antes da entrada no curso, procurámos encontrar, nos discursos dos entrevistados, pistas que dessem conta da existência, ou não, de uma socialização profissional antecipatória. Esta traduz-se, essencialmente, no olhar para outros professores e percecionarem-se como professor no futuro. Aqui, vários entrevistados deram conta de que, durante os tempos de estudante, se percecionavam como professores:

“Imaginava, sobretudo pelo contacto daqueles professores mais jovens” (Maria)

“Talvez isso [percecionarem-se como professor] possa ter acontecido no final, no ensino secundário. O professor era visto, de alguma forma, não direi como um inimigo, mas quase.” (José)

“Não sei se seria como eles, mas eles serviram, alguns, de modelo, sim.” (Joana).

Contrariamente, alguns entrevistados referiram que nunca se percecionaram como professores enquanto eram estudantes:

“Tinha quatro irmãs mais novas e muitas vezes a ajudá-las, não era assim muito eficaz. Portanto, eu nunca me via como professora” (Jéssica).

Nesta linha, é interessante registar que 7 entrevistados deram conta de que não tiveram por referência as práticas dos seus professores (como demonstrado no parágrafo anterior), ao passo que o mesmo número referiu ter-se percecionado como professor ainda enquanto estudante. Isto significa que houve entrevistados que negaram ter aprendido práticas da profissão docente, mas que afirmaram percecionarem-se como professores. Ao analisar os discursos, parece-nos que tal pode ser explicado pelo facto de que vários dos entrevistados viam os seus professores como um modelo, ou seja, como alguém que gostariam de replicar no futuro. Ainda assim, os resultados mostram que essa réplica não se repercutia tanto ao nível das práticas, mas antes ao nível da imagem que os alunos criavam do professor:

“E sempre me imaginava um bocadinho no outro lado, sobretudo porque aquilo que constituía para mim os melhores exemplos era às vezes não só do que podia funcionar bem, mas do que não se devia fazer.” (António),

“Imaginava, sobretudo pelo contacto daqueles professores mais jovens, portanto eu apanhei o 25 de Abril naquilo que é agora o nono ano, e depois no secundário tínhamos professores mais jovens, já com outro grau de abertura” (Maria),

“Eu tive dois professores de literatura que foram duas fontes de inspiração. Uma professora que eu apanhei e um professor de 12º ano” (Joana).

Por fim, no que diz respeito ao contacto com docentes (1d), procurou compreender-se se, durante o tempo de estudantes, os entrevistados tinham contacto com outros professores fora da escola. A ideia foi perceber se existia, por exemplo, influência familiar nas escolhas, motivações e perceções relativas à profissão docente. Compreendemos que quatro dos entrevistados referiram ter familiares professores, ao passo que seis deram conta de que os únicos contactos que tinham com a profissão docente eram na escola. Neste ponto, parece-nos importante enfatizar os casos de António e Joana. Estes entrevistados tiveram uma origem social mais desfavorecida e, nalguns casos foram mesmo os primeiros da família a concluir um curso superior. É interessante observar que, mesmo vindos de uma classe social mais desfavorecida e menos qualificada, protagonizaram trajetórias de contratendência (Teixeira Lopes, 2023), alcançando uma ascensão social através dos estudos:

“Vou-te dizer de uma forma muito tranquila, a minha mãe era uma mulher doméstica, nós éramos três filhos e o meu pai era ajudante de motorista. Portanto, a probabilidade de eles chegarem a estudos superiores era reduzidíssima, até pela questão económica” (António),

“Eu fui a primeira licenciada da família” (Joana).

Analisados os discursos no que diz respeito ao período pré-formação inicial, argumentamos que este possui um papel importante nos mecanismos de construção identitária dos professores. No entanto, é importante reforçar que esta socialização profissional prévia, tal como proposta por Nascimento (2007), não aparenta operar de forma igual para todos os indivíduos. Se, nalguns casos, observámos que a ambição de se tornar docente já vinha desde cedo e por influências familiares, verificámos que noutros casos a vontade de enveredar pela carreira docente foi construída durante os anos de estudante (anteriores ao curso de formação inicial), através da observação de outros professores, que conduziu à criação de uma espécie de tipo-ideal daquilo que seria um docente (como será visto num momento posterior, este facto levou muitos professores a sentir um choque de realidade quando começaram a exercer). Além disto, é importante dar ainda conta de que, apesar de argumentarmos que o período pré-formação inicial tem um papel relevante no processo de construção identitária dos professores, acreditamos que existem alguns aspetos inerentes a este

período que têm um contributo menor para esta construção: é o caso da apreensão de práticas e comportamentos da profissão docente por parte dos futuros professores. Cremos que tal pode ser explicado pela existência de um *gap* geracional entre os professores e os futuros docentes: enquanto estudantes, os futuros docentes tinham consciência de que algumas das práticas dos seus professores estavam desatualizadas e, como tal, sabiam que não as poderiam replicar no futuro:

“Em relação a práticas pedagógicas, eu já sou de uma geração em que há tecnologias informáticas, computadores, etc. E enquanto fui aluno, nada disso existia. Portanto, é difícil dizer que se replica. Todas as técnicas pedagógicas de hoje assentam muito nas tecnologias de informação e comunicação. E quando eu fui aluno, elas não existiam.” (José)

“Quando eu decidi que queria fazer uma licenciatura em filosofia, adorava a disciplina, como adoro, não é? Sempre fui completamente apaixonada por esta disciplina, apesar de ter um professor no secundário que até era bem clássico (...) Bem clássico, do género de ditar apontamentos durante 50 minutos sem parar. Ou obrigar-nos a escrever num caderninho. Tinha uma metodologia fechada, porque a turma era difícil também” (Madalena).

Relativamente ao período de formação inicial, a análise foi ancorada nos trabalhos de Canário (2002), que refere a formação inicial como “forte momento de socialização profissional” (2002:40) e de Maria Nascimento (2002, 2007) que identifica três dimensões através das quais a identidade profissional dos professores é construída durante o curso de formação inicial: dimensões motivacional, socioprofissional e relacional. Assim, foi utilizado o código Formação Inicial (2), dividido em: dimensão representacional (2a), dimensão socioprofissional (2b) e dimensão relacional (2c).³ Daqui, surgiram 39 codificações.

De acordo com Nascimento (2007), a dimensão motivacional diz respeito ao projeto profissional do indivíduo. Nesse sentido, procurámos dar conta das motivações e fatores que levaram o indivíduo a escolher a profissão docente, bem como a existência de uma maior ou menor orientação motivacional para a mesma (Esteve, 1992). Esta dimensão foi, justamente, uma daquelas que revelou uma maior heterogeneidade nas respostas. Tal não é surpreendente, pois as motivações de cada um dizem respeito a processos subjetivos e individuais. Quando questionados sobre as motivações que os levaram a escolher a carreira docente⁴, cinco indivíduos referiram que sempre quiseram ensinar:

“Então, eu decidi ou apaixonei-me pela disciplina de filosofia exatamente no 10.º ano, portanto, tinha 15 anos (...) é verdade, é verdade, porque eu tinha consciência que com o curso de filosofia eu teria de ser professora. Eu não vou dizer que havia algum constrangimento. Mas é como se houvesse, assim, deixa ver, como se já estivesse incluído.” (Madalena).

³ As subdivisões destas dimensões podem ser vistas no capítulo metodológico.

⁴ Note-se que esta questão tem um objetivo diferente de “Quando decidiu ser professor”. Neste capítulo, apesar de alguns resultados semelhantes, procura-se compreender motivações e não os momentos em que os entrevistados decidiram tornar-se docentes.

“Apesar de ter outros estudos complementados a inglês e tudo isso, não era um grau académico de ensino superior. Portanto, aí não. E investigação era preciso uns determinados requisitos, terminar o curso com determinado tipo de médias, que eu tive, mas que não achei que fosse essa a via imediata. E, portanto, como já queria ser professora desde criança, escolhia aquilo que se adaptava a esse tipo de estágio integrado, que se adaptava mais àquilo que eu tinha planeado.” (Joana)

Ainda assim, houve casos onde os indivíduos referiram que a profissão docente surgiu por mero acaso, que não tiveram uma motivação específica e que a docência foi vista como uma alternativa:

“Eu nunca pensei em dar aulas. Mesmo no ano em que eu fui dar aulas, até aí nunca tinha pensado em dar aulas” (Manuel)

“Acontece que não era fácil trabalhar em ateliês. Eu sou de Beja, estava em Lisboa e o que era assim mais imediato em termos de empregabilidade era de facto dar aulas. Havia muita falta de pessoas nessa altura e eu sem qualquer experiência fiquei colocada” (Rita)

. De notar ainda que foram feitas referências à escolha da docência devido à vontade de experimentar como seria dar aulas e, também, a questão económica:

“Porque é preciso experienciar, é preciso viver, para saber se queremos ou não. Eu posso dizer que até agora tive sorte, apesar dos contextos serem difíceis, eu até agora não tive nenhuma dificuldade em ultrapassar alguns obstáculos” (Ana),

“Talvez por uma questão de segurança financeira” (Manuel).

Os resultados demonstram que metade dos entrevistados aparenta ter tido uma escolha esclarecida da profissão, algo que segundo Nascimento (2007), é um dos fatores intrínsecos que pode influenciar a existência, ou não, de um choque de realidade aquando do começo do exercício da profissão (este ponto será abordado posteriormente neste capítulo). Relativamente à outra metade, aparenta ter escolhido a profissão docente como uma via alternativa que não estava nos planos.

No que concerne à dimensão socioprofissional e à dimensão relacional, pretendeu-se avaliar quais os agentes de socialização que mais intervinham, durante o curso de formação inicial, na construção da identidade profissional dos docentes. Todos os entrevistados foram convidados a falar das relações com os colegas e professores, bem como de outros agentes de socialização que achassem relevantes na construção da sua identidade profissional. Aqui, todos os entrevistados afirmaram que tiveram uma boa relação com os colegas e admitiram que tal os ajudou a melhor absorver a cultura profissional docente:

“Éramos poucos na Universidade de Évora, éramos um grupo de 15. Estávamos muito bem, portanto, com os colegas foram excelentes.” (José), “Com os colegas, muito bom, assim, criei lá amizades... levaram-me de novo para a política, os meus colegas. Ok. Pronto, isso aí sim. E depois criamos um grupinho para o estágio, combinamos logo quem ia fazer o estágio. Muita partilha. Partilha de materiais, partilha de conhecimentos. Com os colegas foi excepcional” (Madalena).

Por outro lado, as relações com os professores foram apontadas pela maioria dos entrevistados como tendo sido muito residuais durante o curso de formação de professores. No entanto, gostaríamos de destacar um testemunho, que referiu as relações com os professores como tendo sido fantásticas e afáveis: “*nós tratávamos os professores por nome, por mestre, não tinha nada a ver com... Foi exatamente o oposto daquilo que havia no secundário. Eram relações muito afáveis*” (Rita). De destacar também a existência de três entrevistados que apontaram outros agentes de socialização além dos colegas e professores: pais, irmão e primos que, por também serem docentes, tiveram um papel relevante na construção da identidade profissional destes professores.

Por fim, surge a dimensão representacional onde, essencialmente, se procurou compreender as perceções dos indivíduos daquilo que era, durante o curso de formação inicial, a representação que tinham da profissão docente e o que encontraram quando contactaram com a *praxis* educativa (através do estágio ou do início de funções). No fundo, tentámos compreender se ocorreu, ou não, aquilo a que Maria Nascimento (2007) chama de “choque de realidade”. Quando questionados sobre o primeiro contacto que tiveram com o papel de docentes, quer através de estágio ou do início de funções, metade dos entrevistados referiu que sentiu um choque entre as expectativas que tinham e aquilo que encontraram na realidade da profissão. De acordo com Machado (2016), nesta confrontação entre teoria e realidade são mobilizadas as aspirações dos indivíduos e toda a imagem que vão criando ao longo da sua vida daquilo que é ser docente. Tais aspirações e perceções dão origem a várias possíveis causas deste choque de realidade (Lautier, 2001). Os testemunhos recolhidos nas entrevistas vão, justamente, ao encontro dos contributos anteriormente referidos: dos cinco indivíduos que disseram ter sofrido este “choque de realidade”, cada um deles demonstrou possuir diferentes perceções daquilo que era ser professor, bem como deram explicações diversas para este desfasamento entre expectativa e realidade da profissão. Foram avançadas causas como o facto de, durante o curso, se trabalhar com alunos ideais (ou seja, pressupondo que não haveria quaisquer obstáculos ao ensino), a indisciplina (algo que alguns entrevistados referiram não se trabalhar durante o curso) ou o desconhecimento face a alguns dos meandros da profissão:

“Vamos lá ver. Em termos pedagógicos, parece que nós estamos a trabalhar com os alunos ideais. De alguma forma, não é? E, portanto, as coisas correm naturalmente bem” (José)

“Mas tive dificuldade, é isso mesmo. No primeiro ano. Nunca aprendi a lidar com essa questão da indisciplina numa sala de aula” (Madalena)

“Eu não fazia a mais pálida ideia de que havia um diretor de turma, que tinha uma turma. Não fazia a mais pálida ideia de que havia um delegado de grupo, que havia um conselho pedagógico.” (Rita)

Relativamente a este aspeto de confrontação entre expectativa e realidade, houve igualmente cinco indivíduos que disseram não ter sofrido este “choque”. Gostaríamos de destacar alguns, pois eles evidenciam que a orientação teórico-metodológica do curso de formação inicial de professores pode ter um papel relevante na dicotomia expectativa/realidade. As entrevistas revelaram-nos, tal como Flores (2000), que o papel socializador da escola (mais concretamente durante o curso de formação inicial) está diretamente ligado à estrutura curricular e aos métodos de cada entidade formadora. Se, por um lado, tivemos metade dos indivíduos a referir que passaram por um choque de realidade, por outro, os restantes deram-nos conta de que praticamente tudo correu como esperavam. Acreditamos que tal pode estar ligado a dois fatores: em primeiro lugar, o contexto socioeconómico das escolas, visto que três destes professores foram, numa primeira instância, colocados em escolas cujas realidades conheciam e, nalguns casos, onde tinham estudado:

“Eu não diria um choque de realidade. Eu tive, se calhar, como eu te disse, por ter saído há muito pouco tempo da escola, o ter voltado à mesma escola onde ainda havia muitos professores” (António),

“Quando eu fui dar aulas pela primeira vez, fui para uma escola onde tinha sido aluna. E, portanto, há alguns professores que tinham sido meus professores, que me receberam muito bem” (Jéssica),

“Olha, eu quando comecei a minha experiência profissional, porque a experiência com a habitação, quando comecei na docência, eu tive sorte, porque a escola onde eu fui colocada, eu já conhecia a realidade, o contexto socioeconómico daquela zona, da escola, daquela freguesia, porque eu era membro também da Assembleia de Freguesia e da escola” (Ana)

Além disto, acreditamos que a idade dos entrevistados e, conseqüentemente, as metodologias e os currículos das instituições formadoras podem ter igualmente impacto nesta confrontação. Dos 5 entrevistados que referiram não ter passado pela adversidade do “choque de realidade”, 4 deles têm mais de 60 anos. Por outro lado, os que referiram ter passado por esta adversidade tem como elemento mais velho dois indivíduos de 58 anos, seguido por dois de 52 e outro de 50. Aqui, cremos ser importante chamar a atenção de um aspeto: o trabalho de Maria Assunção Flores (2000) refere que o papel do curso de formação inicial enquanto mecanismo de construção identitária dos professores não é linear e está dependente do funcionamento de cada instituição formadora, podendo potenciar ou evitar o “choque de realidade” (Nascimento, 2007). Cremos ser relevante, apesar de este projeto ter uma amostra reduzida e não representativa, realçar que para lá da escola formadora, o contexto social e económico onde os docentes iniciam a sua atividade parece ter igualmente um papel de relevo na confrontação entre a expectativa e realidade da profissão. Além disso, a idade parece também destacar-se. Os indivíduos mais velhos são aqueles que não sofreram com dicotomia expectativa/realidade no início da carreira. Este facto, poderá dar

pistas de investigação interessantes seguindo a premissa de que, quanto mais antigo o currículo e as metodologias da instituição de formação, menor a probabilidade de se vir a sofrer um “choque de realidade”.

Em suma, acreditamos que, tal como referiu Flores (2000), o processo de construção identitária dos professores durante o período de formação inicial é irregular e, principalmente, varia de indivíduo para indivíduo. Prova disso é que, de um lado, tivemos cinco entrevistados que referiram ter sofrido um “choque” quando começaram a lecionar, outros tantos que afirmam não ter passado por esse obstáculo. Além disso, percebemos que este processo é muito marcado pelas subjetividades de cada um que, se por um lado, foram moldadas pelos agentes de socialização em seu redor (os mais referidos foram professores, colegas e outros familiares que também eram docentes), também tiveram a capacidade de os moldar. Assim, acreditamos, funciona o processo de socialização profissional durante o curso de formação inicial: numa ótica dual, de intercâmbio com os agentes de socialização e, ao mesmo tempo, de influência mútua, tal como a definição de socialização proposta por Abrantes (2011).

6.3 – A influência do estágio na construção da identidade profissional docente

Recuperando o trabalho de Maria Assunção Flores (2015), que acreditamos ser paradigmático, este ponto pretende analisar a forma como o estágio pode funcionar enquanto mecanismo de construção identitária dos docentes. A este título, foi utilizado o código Período de Estágio (3), dividido em Valências do Estágio (3a) e Confrontação Teoria/Prática (3b), tendo surgido 30 codificações. A análise deste ponto revelou, desde logo, respostas diferentes consoante um fator que nos aparece importante: o momento da carreira em que foi feito o estágio. Aqui, parece-nos útil recuperar os contributos de Huberman (1992): a análise das entrevistas mostrou-nos, numa primeira análise, que a perceção dos indivíduos relativamente ao seu estágio varia de acordo com a fase da vida profissional em que o mesmo se realizou. Percebemos que os mecanismos que atuaram na construção da identidade destes professores eram diferentes para o caso dos que fizeram o estágio no momento de “entrada na carreira” e dos que fizeram o estágio no momento “fase de estabilização”⁵ (Huberman, 1992). Vejamos o caso da entrada na carreira: os testemunhos deram-nos conta de que, quando o estágio foi o primeiro contacto com a *praxis* educativa, salientaram-se, como agentes de socialização os orientadores (classificados quase sempre como “ótimos” ou “muito bons” pelos entrevistados) e os colegas, com quem se partilhavam ideias, metodologias e dificuldades. Em todos estes casos, foi-nos dado conta de que o estágio correu “bem”:

⁵ Para esta pesquisa, foram entrevistados professores que se profissionalizaram em serviço (estágio num momento mais tardio) e outros que realizaram um estágio integrado.

“Tínhamos um grupo de estágio, quatro professoras, uma das quais já tinha muita experiência de ensino, por isso ela tinha começado a dar aulas antes de acabar o curso, e tínhamos um orientador de estágio. E essa colega que já tinha anos de experiência foi um grande pilar nas metodologias, na forma de encarar algumas situações a nível profissional, para além do orientador de estágio, não é?” (Gabriela),

“Foi um bom momento. Gostei muito do estágio. Tínhamos cada um de nós estagiários de duas turmas, terceiro ciclo, e dávamos em conjunto uma de secundária. A orientadora foi ótima. De facto, ajudou-nos nas questões práticas de sala de aula” (José).

Se pensarmos que, como aponta Huberman (1992), a fase de entrada na carreira é marcada por sensações de insegurança e nervosismo, não é surpreendente que os entrevistados tenham sublinhado a procurar apoio nos colegas e nos orientadores de estágio. Ainda de acordo com Flores (2015), o estágio também é um momento-chave de confrontação entre a teoria e a prática na profissão docente. A este título, os indivíduos que fizeram o estágio durante a fase de entrada na carreira também viram a sua confrontação teoria/prática ser diferente dos que fizeram o estágio num momento posterior da carreira. Os primeiros viram o estágio como um momento desafiante, mas no qual reconheceram ter aprendido importantes ferramentas. A título de exemplo, destacamos o testemunho do José:

“Eu acho que as coisas funcionaram mais ou menos bem. Isso também faz parte do encanto da profissão de professor, todos os anos são diferentes. Nós entramos de uma forma numa aula e podemos sair de outra. Há sempre uma capacidade de improvisação que temos de ter. E o estágio é o primeiro treino para essa parte prática. É uma espécie de músico de jazz, se quiser. O professor sabe as coisas. E depois, quando começa a improvisar com os outros músicos em palco, que nesse caso são os alunos, ele sabe mais ou menos o caminho para onde vai.”

Relativamente aos indivíduos que fizeram o estágio numa fase mais avançada da carreira (entre os 4 e os 5 anos depois de começarem a ensinar), as perceções face ao estágio enquanto momento inicial de construção identitária foram negativas, sendo que dos cinco indivíduos que fizeram o estágio na fase de estabilização, três referiram que o mesmo foi inútil:

“É, sinceramente eu fiquei com a sensação que não me adiantou muito.” (Maria),

“Fizemos aquelas cadeiras pedagógicas horrorosas, que não ensinam nada” (Rita).

Nota-se, aqui, uma grande discrepância face à percepção do papel do estágio entre os indivíduos que o realizaram como forma de entrar na carreira e os que o fizeram já com experiência de docência. Uma vez mais, acreditamos que a idade tem aqui um papel importante: os entrevistados mais velhos (cinco casos,

todos acima dos 60 anos), que foram aqueles que fizeram o estágio num momento posterior da carreira, pois à época, os estágios não eram integrados. Um dos casos foi o de Gabriela:

“Só fiz o estágio, na altura não havia sequer estágios integrados, e eu comecei, comecei por concorrer a primeira vez em mini-concurso, chamava-se na altura, e depois fui concorrendo, e fiquei sempre, só ao fim de 5 anos de ensino, é que eu fiz o meu estágio”.

Concomitantemente, estes são os indivíduos que menos importância atribuem ao estágio.

No que diz respeito às valências adquiridas durante o estágio, os nossos resultados, apesar de deverem ser tomados cuidadosamente em conta, devido a não se tratar de uma amostra representativa, adicionam alguns contributos ao trabalho de Maria Assunção Flores (2015). O trabalho desta autora dá-nos conta de que, como principais ferramentas adquiridas durante o estágio, os alunos apontaram a capacidade de refletir sobre práticas e metodologias. Surpreendentemente, a reflexividade sobre as práticas pedagógicas foi apontada apenas pelo António:

“Serviu muito para sentir alguma fundamentação e legitimação daquilo que eram algumas coisas que eu fazia, ou seja, o conhecimento científico aqui para tirar alguma dose de empirismo ou de senso comum das práticas”.

Contudo, foi-nos dado conta de outras valências como a resolução de problemas imediatos, a indisciplina ou a aquisição de novas práticas pedagógicas:

“Mais a resolução de questões imediatas, de solução de problemas, eventualmente indisciplina, de saber, conseguir fazer os testes de avaliação, por exemplo, bem de uma forma clara, é que às vezes cometem-se erros.” (António),

“Aí tu tens várias ferramentas de ensino, vários métodos de ensino, aqueles que já estão ultrapassados, aqueles que estão ainda numa fase experimental, pronto, várias situações e aí tu já podes ter várias ferramentas que te colocam num patamar de qualidade superior para o ensino nesse processo” (Manuel).

Por fim, enfatizamos o caso de Rita, de 63 anos, que fez o estágio após alguns anos a ensinar e que, ao ser questionada das valências que adquiriu durante este período, respondeu providencialmente: “Nenhuma”.

Gostaríamos de destacar algumas possíveis conclusões deste ponto: compreendeu-se que de uma forma positiva ou negativa, o estágio teve uma influência e marca a construção da identidade profissional

dos entrevistados (a exceção é Rita, que considerou o estágio totalmente inútil). Os indivíduos mais novos e, conseqüentemente os que fizeram a profissionalização no momento da entrada na carreira, são aqueles que mais importância atribuem ao papel do estágio. Nestes casos, destacam-se como agentes de socialização os outros colegas – nos quais os indivíduos dizem ter-se suportado em momentos de dúvidas ou dificuldades – e os orientadores de estágio. Em contrapartida, os indivíduos mais velhos aparentam atribuir uma importância mais reduzida, ou num caso nula, ao estágio. A idade parece ser, desta forma, o fator primordial ao determinar a obrigatoriedade, ou não, de realizar o estágio no momento de entrada na carreira. Percebemos, assim, que além do processo de socialização não ser linear durante os anos de formação inicial, tal como refere Flores (2000), também não o é durante o período de estágio.

6.4 – Conhecimento Profissional Docente – Especificidades identitárias?

Neste ponto, procuraremos analisar a dimensão relativa ao conhecimento profissional dos docentes enquanto elemento gerador de diferenciação identitária. A ideia é, ao analisar os discursos, compreender se o conhecimento profissional destes docentes molda a sua identidade profissional. No fundo, tentámos analisar se, na percepção destes professores, o conhecimento profissional dos docentes é distinto do das outras profissões e em que termos isso se reflete na identidade profissional. Para tal, foi utilizado o código Conhecimento Profissional (4), dividido em Fontes de Conhecimento Profissional (4a), Conhecimentos, Valores e Aptidões Próprias (4b) e Elementos Distintivos (4c). Daqui surgiram 28 codificações.

Para esta análise, recuperámos os contributos de Maria do Céu Roldão (2005, 2007) e de Resende et al. (2014) relativos ao conhecimento profissional docente. No que diz respeito às fontes de conhecimento profissional (4a), procurou-se compreender quais foram, na ótica dos professores entrevistados, os principais meios pelos quais adquiriram o seu conhecimento profissional. As respostas foram algo diversas, ainda que a maioria dos indivíduos tenha referido que, para lá do curso de formação inicial, grande parte do seu conhecimento foi adquirido através da prática no terreno:

“Sem dúvida, a aprendizagem é, sobretudo, um processo cooperativo e colaborativo” (António), “Mas depois a parte pedagógica, embora deva fazer as formações teóricas, ter um mínimo de formação, ela decorre essencialmente da prática” (José)

“Mas a grande base, ou o grande patamar do conhecimento, acho que foi na faculdade, e depois foi subindo de patamar em patamar, creio eu, pelo contacto com colegas da área e de outras áreas disciplinares” (Maria).

Além do fator prático, foram também destacadas as formações feitas ao longo da carreira:

“Eu pelo menos de dois em dois anos, faço 25 horas, 70 horas, não é? Nós precisamos, para evoluir na carreira” (Madalena).

Estes resultados estão em linha com os trabalhos de Roldão (2005, 2007) e de Resende (2014), mas acreditamos que podemos, mesmo tendo conta que se trata de um estudo exploratório, adicionar alguns contributos: a formação inicial foi referida pela maioria dos nossos entrevistados como um momento-chave de aquisição de conhecimento, ao contrário do que aconteceu no trabalho de Resende et al. (2014) e Flores (2015) onde esse período foi identificado como sendo o estágio. Como já foi discutido no ponto anterior, relativo ao estágio, a nossa pesquisa deu conta de que o papel e a importância atribuída ao estágio variam consoante o ciclo da vida profissional em que o indivíduo o realizou, algo que pode sugerir uma futura pista de investigação.

Relativamente aos conhecimentos, valores e aptidões próprias da docência (4b), os entrevistados foram convidados a refletir acerca de valências que acreditassem ser próprias da profissão de docente. Esta ideia está alicerçada com a ideia dos elementos distintivos (4c), que por esse motivo analisamos conjuntamente. Partindo das propostas de Roldão (2005, 2007) e António Novoa (1995) de que é o conhecimento profissional dos docentes que lhes confere a identidade, ou seja, que os distingue das outras profissões, procurou-se, nas entrevistas, encontrar as perceções dos professores face àquilo que os distingue de outras profissões. Ao nível de um conhecimento mais prático, os entrevistados destacaram a capacidade de lidar com outras pessoas, num sentido de impor autoridade, mas ainda assim, conseguir captar as atenções, o facto de terem de ultrapassar os *gaps* geracionais entre eles e os seus alunos ou a necessidade de dominar práticas pedagógicas. De acordo com os entrevistados, estes elementos são muito próprios (embora não exclusivos) da profissão docente:

“O facto de trabalharmos com jovens faz com que estejamos mais despertos para a atualidade. A atualidade em termos de o que pensam os jovens, como pensam os jovens, o que sentem os jovens” (Gabriela)

O miúdo com 16 anos atualmente é diferente do miúdo com 16 anos há 10 anos e do miúdo com 16 anos há 20 anos. (...) E, portanto, o professor tem de estar continuamente a adaptar-se a essas novas realidades. (José)

“Eu para além de ter que dominar uma componente científica e quanto mais experiência mais vamos tendo mais vamos trocando ideias e essa parte também se vai aperfeiçoando eu tenho que dominar uma coisa muito importante que é a questão pedagógica” (Joana).

Por outro lado, no que diz respeito a um conhecimento mais intelectual e científico foram destacadas, como elementos distintivos de conhecimento, a necessidade de pensar e aprender constantemente. No fundo, uma necessidade permanente de atualização a todos os níveis:

“Sim, o professor tem a noção de que sabe pouco.” (António)

“Quem opta por seguir a profissão de professor é uma pessoa naturalmente interessada em ler, interessada em aprender, interessada em saber, e isso talvez faça alguma diferença” (Maria).

Se recuperarmos os contributos de Roldão (2007), recordar-nos-emos de que a autora aponta que o conhecimento profissional docente deve ser de natureza compósita (os conhecimentos devem ser incorporados mutuamente) e deve ser pautado pela comunicabilidade e pela circulação, isto é, deve ser passível de ser transmitido e compreendido por outros. Acreditamos que os resultados das entrevistas estão em linha com esta proposta. Em primeiro lugar e pensando na natureza compósita dos conhecimentos, a lógica cumulativa do conhecimento foi enfatizada por três entrevistados que deram conta da necessidade de se atualizar permanentemente como uma das competências distintivas da profissão de professor (como foi demonstrado nas citações anteriores). Pensando na comunicabilidade, isto é, na capacidade de o professor mobilizar e reconfigurar o seu conhecimento de forma a ser entendível por outros, este aspeto também foi referido nas entrevistas. Os docentes deram-nos conta da necessidade de desconstruir cada conteúdo de forma que o mesmo pudesse chegar aos alunos e auxiliá-los da melhor maneira nas suas aprendizagens:

“Onde a nós professores, nos cabe uma função que é talvez aquilo que dizemos hoje da intencionalidade ou das aprendizagens significativas, ou seja, transformar o conhecimento que queremos transmitir em algo que se pode desmontar para depois se reconstruir e se reconfigurar por cada um dos alunos que nós temos à frente porque mesmo quando tentamos transmitir o conhecimento” (António)

“Aquele conteúdo por mais esquisito que possa parecer ele tem que ser esmiçado de forma a parecer entendível para um miúdo de determinada idade e esta parte eu não sei se faz parte mais de alguma profissão além do professor do secundário e do terceiro ciclo” (Joana).

Sumariamente, quanto ao conhecimento profissional docente enquanto gerador de especificidades identitárias, concluímos que os docentes estão convictos de que na sua profissão existem saberes e práticas que lhes proporcionam uma identidade própria: desde as competências relacionais, à capacidade de lidar com determinadas adversidades ou o facto de terem uma capacidade distinta de acompanhar a realidade que os rodeia. No que diz respeito à natureza do conhecimento profissional, fomos ao encontro dos contributos de Roldão (2005, 2007) ao dar conta de que os professores estão conscientes da natureza plural do seu conhecimento profissional enquanto um dos elementos que constitui a identidade profissional. Contudo,

parece-nos que tal está mais patente ao nível das práticas pedagógicas do que do conhecimento intelectual *per si*.

6.5 – Mal-Estar docente – Redefinições identitárias?

O objetivo deste subcapítulo passa por analisar a perceção dos professores sobre a existência, ou não, de um problema relacionado com um possível mal-estar na carreira docente. Além disso, pretende-se também perceber se esse mal-estar pode conduzir a processos de redefinição identitária. Para esta análise, foi utilizado o código Mal-Estar Docente (5) dividido em Dificuldades de Gestão de Tempo (5a), Desgaste Psicológico (5b), Processos Rotineiros (5c), Contexto Socioeducativo (5d) e Desmotivação 5(e). Daqui surgiram 55 codificações.

No que diz respeito à questão da sobrecarga de trabalho e às dificuldades em gerir o tempo disponível, este problema foi levantado por cinco docentes. Foram enfatizados aspetos como o grande número de alunos por turma, que além de acarretar dificuldades devido ao trabalho acrescido, ainda impede que sejam realizadas todas as atividades previstas, os obstáculos causados pelo acumular de tarefas (direções de turma, coadjuvações) e também algumas tarefas mais burocráticas que consomem tempo:

“As turmas continuam a ser muito grandes, não é possível fazer aqueles trabalhos que nós gostaríamos” (Maria),

“Posso falar da minha experiência deste ano, eu tive muitas disciplinas, tive horas extraordinárias, eu tive direção de turma, eu tive coadjuvação, este ano foi mesmo um ano muito desgastante, difícil, e depois sentimos... não nos sentimos gratificados” (Ana)

“São as direções de turma são os cargos de liderança intermédia é a logística é um sem número de tarefas burocráticas e meramente administrativas” (Joana).

Estes resultados são semelhantes aos obtidos no que respeita ao desgaste psicológico (2b), tendo sido neste ponto apontadas as causas relacionadas com a sobrecarga burocrática, mas igualmente problemas relacionados com o mau comportamento da parte de alguns alunos:

“Hoje em dia há um desgaste muito grande, porquê? Porque os alunos passam limites, toda a gente passa limites, porque o professor está condicionado na sua atuação. E isso cria desmotivação, cria desgaste, nervos, burnouts” (Ana)

“A pouca educação de alguns alunos. O comportamento reiteradamente agitado que eles têm, quando não é mesmo inadequado.” (Joana).

As dimensões relacionadas com o contexto socioeducativo (5d) e com a desmotivação 5(e) foram analisados à luz dos contributos de Amélia Lopes (2004) e Saúl de Jesus (2004). No que diz respeito ao contexto socioeducativo, Lopes (2004) reitera que a escola está cada vez mais marcada por mecanismos de conflito em vez de consenso e que o papel do professor tem vindo a tornar-se difícil de delimitar. A nossa pesquisa, ainda que com uma amostra reduzida, suporta estes resultados: os professores por nós entrevistados deram-nos conta de conflitos entre a escola e os pais, onde os segundos aparentam ter uma crescente vontade de intervir no processo educativo dos seus filhos, ainda que de uma maneira negativa (referido por quatro entrevistados). Foi-nos dado conta de que os pais veem a escola apenas como um sítio para ocupar os filhos, em vez de a perspetivarem como um local de aprendizagem:

“Exige-se mais que os alunos estejam acompanhados o dia inteiro. Nem é tanto exigido, exige-se que a maior parte dos pais, ou a grande maioria dos pais, querem ter um sítio onde pôr os filhos” (Jéssica), “As famílias o que é que fazem? Pressionam os professores. E essa pressão sobre os professores é uma grande pressão, é uma pressão muito forte” (Gabriela)

“Eles [alunos] vêm para aqui como se fossem para a feira. Para os pais [a escola] deve funcionar mais como um parque de estacionamento.” (Joana).

Outro exemplo que gostaríamos de destacar é retirado do testemunho da Rita e dá conta da intromissão negativa dos pais no processo de aprendizagem dos filhos e que, de acordo com o professor entrevistado, é uma fonte de mal-estar:

“Porque os pais, neste momento, têm um papel super importante, quase intrusivo. Porque eu não vou dizer a um médico que receita é que ele vai passar. Portanto, eu não admito também que um pai entre na minha esfera profissional e me diga como é que eu vou avaliar.”

Outro aspeto que merece ser enfatizado prende-se com a perceção, por parte de todos os entrevistados, de que a sociedade tende, na atualidade, a exigir cada vez mais do professor e da escola. Este aspeto é uma das causas que, segundo os entrevistados, trazem desmotivação para a profissão docente:

“Basicamente na escola temos que ser psicólogos, psicoterapeutas, temos que ser, mas não somos, atenção. Temos que ter um maior leque de conhecimentos a nível de pedagogia, de psicologia, de sociologia” (Gabriela)

“Eu vejo, por exemplo, por acaso há uns anos que eu não sou diretora de turma, mas vejo os meus colegas que são diretores de turma, parece que cada vez têm que estar ali mais, parece que cada vez nos é exigido que estejamos ali quase que ligados 24 horas por dia” (Maria).

Por fim, o último aspeto mais apontado pelos docentes para o mal-estar na carreira e a desmotivação foram as condições socioeconómicas inerentes à profissão:

“Para já, a começar pelos 6 anos, 6 meses e 23 dias, que vão sendo recuperados aos poucos, mas, por exemplo, em relação aos quais eu não vou ter qualquer compensação” (Gabriela)

“Eu acho que o facto das pessoas terem ficado congeladas na carreira também” (Maria)

“Então, aconteceu que em 2008 eu subi ao tal décimo escalão, ao final da carreira. Eu tinha um ordenado, um determinado ordenado. Depois houve os congelamentos, houve descidas de escalão para ficar congelado até... até agora” (Rita).

Este ponto pretendeu dar conta dos aspetos negativos que, na perceção dos entrevistados, podem ser associados à profissão docente. Os resultados demonstraram que os docentes têm consciência do que de menos bom ocorre na profissão e percebem que esses aspetos podem ter uma influência negativa na sua identidade profissional. Foram apontados aspetos como o grande desgaste psicológico, a sobrecarga de tarefas, a indisciplina dos alunos ou o congelamento das carreiras. De acordo com a literatura (Jesus, 2004), estes aspetos conduzem a redefinições identitárias por parte dos docentes, obrigando-os a “recriarem-se” como forma de se adaptar à nova realidade da profissão. Aqui importa também recuperar os contributos de Amélia Lopes (2004) no que diz respeito à redefinição da identidade dos professores. É preciso ter em conta que este é um processo moroso visto que, como refere a autora, é mais complexo redefinir uma identidade do que criar uma de raiz.

6.6 – Perfis de Identidades Profissionais dos Professores

Através da construção de uma tabela-síntese onde cruzámos os discursos dos entrevistados com as principais dimensões de análise desta pesquisa, foi possível identificar a existência de perfis segundo as dinâmicas de socialização profissional e o momento do ciclo de vida profissional destes professores (Huberman, 1992). Essencialmente, identificámos a existência de 4 perfis: “Expetativa cumprida com choque de realidade”, onde se enquadram os docentes que sempre ambicionaram seguir a carreira docente, mas que sofreram um choque de realidade quando começaram a lecionar; “Expetativa cumprida sem choque de realidade”, onde se enquadram os docentes que desde cedo almejavam tornar-se professores, mas que não

sofreram um choque de realidade; “Docência como via alternativa”, que diz respeito àqueles que escolheram a profissão docente por ser difícil encontrar empregos nas suas áreas de formação e/ou por questões económicas e, por último, “Docência Inesperada”, respeitante àqueles que enveredaram pela profissão docente por acaso. Com base nos discursos dos entrevistados, resumimos, através da figura abaixo, cada um dos perfis através de uma escolha de citações, retiradas das entrevistas, que acreditamos sintetizar cada perfil.

Tabela 2 – Perfis de identidade profissional

Perfil	Dimensão			Entrevistados
	Quando decidiu tornar-se professor	Estágio	Entrada na Carreira	
Expetativa cumprida com choque de realidade	<p>“Sempre quis ser professora”</p> <p>“É algo que trago comigo desde a primária”</p> <p>“Escolhi filosofia e já sabia que ia ser professora”</p>	<p>“No estágio os públicos eram diferentes”</p> <p>“Tínhamos ajuda do professor orientador”</p>	<p>“Um choque total”</p> <p>“Senti um choque”</p> <p>“No curso só trabalhamos com alunos ideais”</p>	<p>José Madalena</p> <p>Joana</p>
Expetativa cumprida sem choque de realidade	<p>“Sempre quis estar ligado à educação”</p>	<p>“Serviu para aprender as técnicas pedagógicas”</p>	<p>“Não diria um choque”</p> <p>“Correu tudo como esperava”</p>	<p>António Gabriela</p>
Docência como via alternativa	<p>“Talvez por uma questão económica”</p> <p>“Era difícil trabalhar em ateliês”</p>	<p>“Fizemos aquelas cadeiras pedagógicas horrorosas”</p> <p>“Não aprendi nada”</p>	<p>“Não senti nenhum choque de realidade”</p>	<p>Maria Rita</p>
Docência inesperada	<p>“Nunca pensei vir a dar aulas”</p> <p>“Concorri por curiosidade”</p>	<p>“Deu para legitimar algum conhecimento”</p>	<p>“Foi algo totalmente diferente do que imaginava”</p>	<p>Jéssica Manuel</p> <p>Ana</p>

Fonte: Elaboração própria

Conclusão

A presente dissertação procurou analisar o processo de construção da identidade profissional dos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do sistema de ensino público português. Na sociologia, os conceitos socialização/socialização profissional e identidade/identidade profissional têm uma tradição antiga que remonta aos tempos do funcionalismo. Nesta pesquisa, discutimos uma multiplicidade de correntes teóricas que contribuíram para o estudo deste fenómeno – a construção identitária – nos seus vários momentos. De acordo com Abrantes (2011), devemos considerar o processo de socialização sempre numa ótica de dualidade e intercâmbio com os outros, nunca descurando a capacidade de agência dos indivíduos, bem como a sua capacidade reflexiva.

Na análise desenvolvida sobre a profissão docente, procurámos caracterizar este processo de socialização profissional e de construção de identidade profissional nos seus variados momentos e tendo sempre em conta as especificidades apresentadas na literatura. Desta forma, argumentamos que a socialização profissional dos professores ocorre durante quatro momentos determinantes: período pré-formação inicial, período de formação inicial, período de estágio e pós entrada no mercado de trabalho. Além disso, cremos que existem duas dimensões importantes que também influenciam este processo: o conhecimento profissional docente, que funciona, de acordo com Roldão (2007), como um mecanismo gerador de especificidades identitárias e o mal-estar apontado pelos entrevistados como um problema estrutural da carreira docente.

No que diz respeito ao período pré-formação inicial, procurámos analisar três aspetos: o momento da vida em que o indivíduo decidiu tornar-se professor, as crenças, valores e perceções apreendidas antes do curso e a socialização profissional antecipatória. Quanto à decisão de tornar-se professor os percursos evidenciam também alguma diversidade, onde encontramos indivíduos que dão conta que isso esteve sempre presente nas suas ambições profissionais, ao passo que para a outra metade, tratou-se de uma escolha tardia. Nalguns destes casos, a opção pela profissão docente é ponderada como um mero acaso e num deles tratou-se de uma questão de segurança económica. No que diz respeito às crenças, valores e perceções apreendidas antes do curso apesar de não se evidenciar prevalecte entre as trajetórias estudadas, alguns dos discursos deram conta de ter apreendido aspetos relativos à profissão docente mesmo antes de iniciarem o curso de formação inicial. Argumentamos que as perceções sobre a profissão docente adquiridas antes do curso têm um papel menos importante na identidade dos professores, o que reforça, a partir destes discursos, a relevância da formação na construção identitária desta profissão – aspeto muito expressivo nos discursos dos entrevistados. Relativamente à socialização profissional antecipatória, procurou-se compreender se, enquanto estudantes (antes da formação no ensino superior), os entrevistados já se percecionavam como

professores. Aqui parece-nos importante destacar a forma como o professor pode servir de modelo para os seus alunos, algo que nos pareceu importante na socialização profissional antecipatória. Quanto ao contacto com outros docentes, o objetivo foi compreender se, enquanto estudantes, os entrevistados tinham contacto com outros professores fora da escola e se estes tiveram, ou não, influencia na escolha da profissão docente. No caso dos nossos testemunhos, tal não se verificou, sendo que em apenas dois casos a existência de familiares professores aparenta ter tido um impacto relevante no processo de construção identitária destes professores, bem como na escolha da profissão docente.

Este aspeto, aliado ao papel do professor na escola durante a socialização profissional antecipatória, leva-nos a crer, de acordo com os nossos resultados, que a importância de ter familiares professores para a escolha da profissão docente aparenta ser reduzida, parecendo mais importante o contacto com os professores na escola. De forma sintética, e olhando para o período pré-formação inicial, argumentamos que este possui um papel relevante na construção da identidade profissional dos professores. Contudo, a definição de socialização profissional antecipatória, tal como apresentada por Nascimento (2007) aparenta não operar da mesma forma para todos os professores. Cremos que isso pode fornecer pistas de investigação para um estudo futuro: a título de exemplo, por que razão o tipo-ideal de professor criado por cada um dos entrevistados é diferente? Que razões levarão a que uns indivíduos se percecionassem desde cedo como professores e outros não? A nossa pesquisa deu conta da existência de um gap geracional entre os professores e os nossos entrevistados enquanto eram estudantes, o que nos leva a crer que este fator merece ser aprofundado.

Relativamente ao período de formação inicial, procurámos compreender a forma como as dimensões motivacional, relacional e socioprofissional, identificadas por Nascimento (2007) operavam na construção da identidade profissional dos professores. Quanto à primeira, respeitante ao projeto profissional e motivações dos indivíduos para escolher a carreira docente, compreendeu-se que existiram sobretudo duas razões que levaram à decisão de se tornar professor: o desejo, desde sempre, de enveredar por esse caminho e o surgimento da profissão como alternativa a outras carreiras. No que diz respeito à dimensão socioprofissional e relacional, onde procurámos avaliar os agentes de socialização que mais intervieram no processo de construção identitária dos professores ao longo do curso de formação inicial, percebemos que os resultados parecem estar em consonância: as relações com os outros colegas foram as mais importantes para ajudar a absorver a cultura profissional docente. Por outro lado, nesta fase, as relações com os professores foram classificadas como residuais em muitos dos casos. De destacar também algumas referências a outros familiares que eram professores e que, como tal, intervieram neste processo. Por fim, quanto à dimensão representacional, procurou-se compreender a perceção que os entrevistados tinham, durante o curso de formação inicial, daquilo que seria a profissão docente, bem como a forma como ocorreu a confrontação entre essas expectativas e aquilo que era a profissão na realidade. Percebemos que a maioria

dos entrevistados sofreu aquilo a que Maria Nascimento (2007) chama “choque de realidade”. Aqui, merece ser destacado o facto de que foram os professores mais velhos que demonstraram não ter sofrido deste choque. Este facto pode sugerir algumas pistas no sentido de que a influencia socializadora da escola durante o curso de formação inicial está dependente da orientação teórico-metodológica de cada instituição, tal como refere Flores (2000).

No que diz respeito ao período de estágio, que assume de acordo com Flores (2015), um papel importante na socialização profissional dos professores. As nossas entrevistas revelaram, de forma clara, a existência de dois perfis de docentes no que diz respeito à influência do estágio: de um lado, os mais novos e que realizaram a profissionalização por meio do estágio destacaram esse período como tendo sido importante e como um grande momento de aprendizagem e de contacto com a praxis docente. Por outro lado, os professores mais velhos e que realizaram a profissionalização em serviço (ou seja, já tinham experiência na docência quando fizeram o estágio) referiram que esta etapa da sua vida profissional não teve uma grande importância, tendo criticado fortemente as unidades curriculares de pedagogia e, nalguns casos, classificando o estágio como inútil. Acreditamos que estes resultados são importantes, pois se o trabalho de Maria Assunção Flores (2015) se focou apenas nos professores cujo estágio foi o primeiro contacto com a praxis educativa, a nossa pesquisa, ao entrevistar professores que tiveram experiências distintas durante o estágio, tem a capacidade de adicionar alguns contributos e pistas a esta linha de investigação.

O conhecimento profissional enquanto gerador de especificidades identitárias foi outra das dimensões analisadas nesta pesquisa. Quanto às fontes de conhecimento profissional, os nossos entrevistados destacaram a formação inicial e o contacto com outrem como os meios pelos quais adquiriram mais conhecimentos relativos à profissão, contrariamente ao trabalho de Flores (2015) onde o meio de aquisição de conhecimento mais destacado foi o estágio. Quanto aos conhecimentos que distinguem a profissão docente das demais profissões, destaca-se a necessidade e o conhecimento utilizado para lidar com outras pessoas, a capacidade de ultrapassar gaps geracionais, o domínio das práticas pedagógicas e a necessidade de atualização de constante do conhecimento. Percebemos que os professores entrevistados estão conscientes de que o saber associado à sua profissão os distingue das demais profissões.

A última dimensão analisada prendeu-se com o mal-estar docente e a forma como este pode influenciar negativamente as identidades profissionais. Vários foram os pontos destacados pelos entrevistados dos quais se sobressaíram o elevado número de alunos por turma, a sobrecarga de trabalhos e a intromissão excessiva das famílias no processo educativo.

Sumariamente, e mesmo estando perante um estudo exploratório, acreditamos que é possível concluir que a identidade profissional dos professores é construída numa lógica de socialização contínua (iniciada antes da entrada no curso de formação inicial) e que se vai desenvolvendo e moldando ao longo

de toda a carreira e percurso profissional. Neste processo, intervêm diferentes agentes de socialização, destacando-se os colegas e outros familiares que também sejam professores. Por fim, importa referir que este processo não é linear, muda de indivíduo para indivíduo e é sempre moldado pelos contextos onde cada um se encontra (por exemplo, o estatuto socioeconómico), algo que vai ao encontro do conceito de socialização proposto por Pedro Abrantes (2011).

Por fim, através da realização de uma grelha-síntese das dimensões do estudo (anexo 3), chegámos à conclusão da existência de alguns perfis que nos parecem relevantes: “Expetativa cumprida com choque de realidade”, “Expetativa cumprida sem choque de realidade”, “Docência como via alternativa” e “Docência Inesperada”, respeitante àqueles que enveredaram pela profissão docente por acaso.

Limites da Pesquisa

Este estudo exploratório contou com a realização de dez entrevistas semiestruturadas seguindo o método de seleção da bola de neve. Estamos conscientes de que nenhuma das conclusões mencionadas ao longo desta dissertação pode ser considerada como definitiva. Por um lado, pelo número de entrevistas ter sido relativamente reduzido e, por outro, pelo facto de estarmos perante uma pesquisa de natureza qualitativa que, por defeito, não é passível de generalizações. Contudo, cremos que os contributos desta pesquisa podem ser sublinhados e podem adicionar algumas pistas de investigação para trabalhos futuros. Pensemos, por exemplo, no caso da perceção dos docentes face ao estágio. Por que razão serão os indivíduos mais velhos os que menos importância atribuem ao estágio? Que papel terá o facto de terem feito o estágio já com alguma experiência de ensino no seu aproveitamento enquanto momento de socialização profissional? Destacamos, igualmente, os perfis por nós identificados. Acreditamos que merecem ser aprofundados e testados em trabalhos futuros. Estas são algumas questões que consideramos pertinentes, mas às quais o nosso estudo não conseguiu dar resposta, pelo que podem funcionar como linhas de partida para outros possíveis trabalhos.

Fontes de Informação

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro
Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro
Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro
Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio
Declaração de Retificação n.º 32/2014, de 27 de junho
Decreto-Lei n.º 80-A/2023, de 6 de setembro⁶

Referências Bibliográficas

- Abott, A. (1988), *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, Chicago University Press
- Abrantes, P. (2011), Para uma Teoria da Socialização, *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, vol. 21
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. F. (1997) “A Formação de Professores no Portugal de Hoje”, Documento de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Berger, P. L. & Luckman, T. (2002), *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Editora Vozes
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*, Oxford, Oxford University Press.
- Bonnewitz, P. (2002), *Premières Leçons sur la Sociologie de Pierre Bourdieu*, Paris, PUF
- Bourdieu, P. (1980), *Le Sens Pratique*, Paris, Éditions Minuit
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970), *La Reproduction*, Paris, Éditions Minuit
- Campos, J. (2014), “A Profissionalização dos Professores em Portugal” em Melo, B. P., Diogo, A. M., Ferreira, M., Lopes, J. T. & Gomes, E. E. (orgs.), *Entre Crise e Euforia: Práticas e Políticas Educativas em Portugal e no Brasil*, Porto, FLUP
- Campos, J. (2023), *Professores e Conhecimento Profissional*, Tese de Doutoramento, Lisboa, Iscte-IUL
- Canário, R. (2002) “Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário”, em Afonso, N. e Canário, R. (eds.) *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*, Porto, Porto Editora

⁶ Todos os decretos podem ser consultados em: <https://www.dgae.medu.pt/ficheiros/legislacao/gestao-de-recursos-humanos/legislacao-pessoal-docente-habilitacao-propria>

- Carr-Saunders, A. M. & Wilson, P. A. (1934), “Professions” em *Encyclopaedia of the Social Sciences*, Londres, Macmillan
- Castells, M. (2002), *Sociedade em Rede*, São Paulo, Editora Paz e Terra
- Cruz, M. B. da (1988), A Situação do Professor em Portugal, *Análise Social*, vol, XXIV (103-104)
- Costa, António Firmino da Costa (1988), Cultura Profissional dos Sociólogos, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 5
- Costa, António Firmino da (2004), “Será a sociologia profissionalizável?”, em Gonçalves, C. M., Rodrigues, E. & Azevedo, N. (orgs.), *Sociologia no Ensino Superior*, Porto, FLUP
- DGEEC (2023), *Perfil do Docente 2021/2022*
- Dubar, C. (1997), *A Socialização – Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, Porto, Porto Editora
- Dubar, C. (2004), *La Formation Professionnelle Continue*, Paris, Éditions La Découverte
- Dubar, C. (2005), *A Crise das Identidades – A Interpretação de uma Mutação*, Porto, Afrontamento
- Dubar, C. (2012), A Construção de Si pela Atividade de Trabalho: A Socialização Profissional, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 42 (146)
- Durkheim, E. (2004), *As Raras do Método Sociológico*, Lisboa, Editorial Presença
- Durkheim, E. (2011), *Educação e Sociologia*, Petrópolis, Editora Vozes
- Elias, N. (1983), *A Sociedade dos Indivíduos*, Lisboa, D. Quixote
- Esteve, J. M. & Fracchia, A. F. (1988), Le Malaise des Enseignants, *Revue Française de Pédagogie*, 84
- Esteve, J. M. (1992) *O mal-estar docente*, Lisboa, Esher
- Field, K. (1979), *Teacher Development: A Study of the Stages in the Development of Teachers*, Brookline, Teacher Center Brookline
- Flores, M. A. (2000), *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional
- Flores, M. A. (2015), Formação Docente e Identidade Profissional: Tensões e (Des)Continuidades, *Educação*, vol. 38 (1)
- Galvão, C., Ponte, J. P. & Jonis, M. (2018) “Os professores e a sua Formação Inicial” em C. Galvão & J. P. Ponte (Orgs.) *Práticas de Formação Inicial de Professores: Participantes e Dinâmicas*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Giddens, A. (2004), *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Goffman, E. (1993), *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio D’Água
- Gomes, M. O. (2009), *Formação de Professores na Educação Infantil*, São Paulo, Cortez
- Goode, W. J. (1957), Community within a Community: the Profession, *American Sociological Review*, vol. 22 (1)
- Goode, W. J. (1969), “The Theoretical Limits of Professionalization”, em Amaiti Etzioni (org.), *The Semi-Professions and Their Organization*, Nova Iorque, Free Press

- Graham, H. (2020), Hysteresis and the Sociological Perspective in a Time of Crisis, *Acta Sociologica*, vol. 63(4)
- Hamon, H. & Rotman, P. (1984), *Tant qu'il y aura des Profs*, Paris, Éditions du Seuil
- Huberman, M. (1992), "O Ciclo de Vida Profissional dos Professores" em Nóvoa, A. (org.), *Vidas de Professores*, Porto, Porto Editora
- Hughes, E. C. (1981), *Men and Their Work*, Westport, Greenwood Press
- Janerine, A. S., Monteiro, B. A. P. & Martins, I. G. R. (2010). *Estudo da dimensão motivacional da identidade profissional docente por meio dos discursos produzidos durante a formação inicial de professores de química*, São João Del-Rei, Universidade Federal de São João Del-Rei
- Jesus, S. N. e Abreu, M. (1994), Projecto profissional e expectativas de realização dos professores. Um estudo exploratório, *Inovação*, vol. 7
- Jesus, S. N. (2004), Desmotivação e Crise de Identidade na Profissão Docente, *Katálysis*, vol. 7 (2)
- Johnson, T. J. (1972), *Professions and Power*, Londres, Macmillan
- Kelchtermans, G. (1995), A utilização de Biografias na Formação de Professores, *Aprender*, vol. 18
- Larson, M. S. (1977), *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*, Berkeley, University of California Press
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*, Paris, Armand Coli
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H. & McGee, B. (1979), *The Seasons of a Man's Life*, Nova Iorque, Knopf
- Lévy-Leboyer, C. (1994), *A Crise das Motivações*, São Paulo, Editora Atlas
- Lopes, A. (1992), Mal-Estar Docente – Os Professores em Busca de Identidade, *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*, vol. 3 (4)
- Lopes, A. (2004), "Motivação e Mal-Estar Docente" em Adão, A. & Martins, E. (Orgs.), *Os Professores: Identidades (Re)Construídas*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas
- Machado, P. M. (2016). *Pesquisa Viva e Identidade Docente na Formação Inicial do Professor de Artes Visuais: Um Estudo Autobiográfico*, Instituto de Artes da Universidade de Brasília, Brasília
- Medeiro, M. S. F. (2002), A Construção Teórica dos Conceitos de Socialização e Identidade, *Revista de Ciências Sociais*, vol. 33 (1)
- Mineiro, J. (2012), "Será possível profissionalizar uma ciência? Cientificidade, profissionalização e questões deontológicas na sociologia", CIES e-Working Paper nº135
- Montero, L. (2005), *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*, Lisboa, Instituto Piaget
- Nascimento, M.A. V. (2002). "A construção da Identidade Profissional na Formação Inicial de Professores". Tese de Doutoramento, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Nascimento, M. A. V. (2007), Dimensões da Identidade Profissional Docente na Formação Inicial, *Revista portuguesa de Pedagogia*, vol. 41 (2)
- Nóvoa, A. (1991), "Os Professores: em Busca de uma Autonomia Perdida?" em *Ciências da Educação em Portugal. Situação em Portugal*, Porto, SPCE

- Nóvoa, A. (1992), “A Pedagogia, os Professores e as Escolas: Há Tanta Coisa a Mudar Nestes Anos 90!” em *A Educação em Portugal – Anos 80-90*, Lisboa, Edições ASA
- Nóvoa, A. (1995), “O Passado e o Presente dos Professores” em Nóvoa, A. (org.), *Profissão professor*, Porto, Porto Editora
- Nunes, L. C., Reis, A. B., Freitas, P. & Conceição, D. & Gabriel, J. M. (2021), Estudo de Diagnóstico das Necessidades Docentes de 2021 a 2030, DGEEC/Nova SBE
- Nunes, L. C., Reis, A. B., Freitas, P. & Conceição, D. (2022), Medidas Educativas no Contexto Atual de Falta de Professores, *Policy Brief*, Nova SBE
- Olsen, B. (2014). “Learning from experience: A teacher-identity perspective”, em Ellis, V., & Orchard, J. (Eds.), *Learning Teaching from Experience. Multiple Perspectives and International Contexts*, Londres, Bloomsbury Publishing.
- Parsons, T. (1939), The Professional and Social Structure, *Social Forces*, vol. 17 (4)
- Parsons, T. (1959), The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society, *Educational Reviewe*, 29
- Pereira, M. A. (2020), Construção da Identidade Profissional Docente: O Papel da Formação Inicial, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade Aberta
- Peterson, W. (1964), “Age, teacher’s role and the institutional setting” em Biddle. B. & Elena, W. (eds.), *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*, Nova Iorque, Holt, Rinehart
- Ponte, J. P., Sebastião, L. & Miguéns., M. (2004), “A Formação de Professores e o Processo de Bolonha”, Relatório sobre a implementação do Processo Bolonha na área da Formação de Professores
- Postic, M., Le Calve, G., Joly, S. & Beninel, F. (1990), *Motivations pour le choix de la profession d’enseignant*, Revue Française de Pédagogie, vol. 91 (2)
- Prick, L. (1986), *Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers*, Amsterdão, Vrije Universiteit Amsterdam
- Queiró, J. F. (2006) Os Acordos de Bolonha e os desafios da Formação Inicial de Professores, *Revista de Educação*, vol. XIV (1)
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva
- Resende, R., Silva, E., Albuquerque, A. & Lima, R. (2014), “Identidade Profissional Docente: Influência do Conhecimento Profissional” em Queirós, P. & Batista, P. (Eds.), *Formação Inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional*, Porto, Editora FADEUP
- Riutort, P. (1999), *Primeiras Lições de Sociologia*, Lisboa, Gradiva
- Rodrigues, M. L. (2002), *Sociologia das Profissões*, Oeiras, Celta Editora
- Rodrigues, M. L. (2012), *Profissões – Lições e Ensaio*, Coimbra, Almedina
- Roldão, M. C. (2005), “Formação de Professores, Construção do Saber Profissional e Cultura da Profissionalização: Que Triangulação?” em Alonso, L. & Roldão, M. C. (Orgs.), *Ser Professor de 1º Ciclo – Construindo a Profissão*, Braga, CESC/Almedina
- Roldão, M. C. (2007), Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional, *Revista Brasileira de Educação*, v.12 (34)
- Sainsalieu, R. (1985), *L’identité au Travail*, Paris, Presse de Sciences Po

- Saldaña, J. (2013), *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, Londres, Sage
- Scott, J. (2005), Sociology and its Others: Reflections on Disciplinary Specialisation and Fragmentation, *Sociological Research Online*, vol. 10 (1)
- Sewell, W. H. (1980), *Gens de Métier et Révolution*, Paris, Aubier
- Shulman, L (1986), Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, vol. 15 (2)
- Silva, S. F. (2019), A Sociologia enquanto Campo de Profissionalização, Dissertação de Mestrado, Iscte-IUL, Lisboa
- Super, D. (1957), *The Psychology of Careers*, Nova Iorque, Harper & Row
- Super, D. (1985), Coming of Age in Middletown, *American Psychologist*, vol. 40 (4)
- Tap, P. (1979), Identités Colectives et Changements Sociaux, *Colloque International de Toulouse*
- Towers, E. & Maguire, M. (2017), Leaving or staying in teaching: a ‘vignette’ of an experienced urban teacher ‘leaver’ of a London primary school, *Teachers and Teaching*, vol. 23 (9)
- Wilensky, H. (1964), The Professionalization of Everyone?, *American Journal of Sociology*, 70

Anexos

Anexo A – Guião de Entrevista

Guião de entrevista – A construção da identidade profissional dos docentes do 3º ciclo do ensino básico e do secundário do sistema de ensino público português

- Introduzir o tema e a forma como se pretende recolher os dados no presente estudo. Explicar as dimensões orientadoras da entrevista.

Questão Inicial: Conte-me como chegou até aqui. Como se tornou professor? Pode seguir uma perspetiva temporal, começar com o período pré-formação inicial, seguido da formação inicial até chegar à entrada no mercado de trabalho e à atualidade ou seguir qualquer outra ordem. As questões que eu fizer serão meramente orientadoras e serão feitas, fundamentalmente, caso eu não compreenda algum aspeto referido.

Dimensões orientadoras da entrevista:

Pré-formação inicial:

- Como foram as suas vivências escolares enquanto aluno/a (antes do curso superior)?
- Durante esse tempo, construía representações acerca do que era ser professor?
- Tinha contactos com a profissão docente fora da escola?

Formação inicial:

- Quais as suas motivações para a escolha da profissão docente?
- Como era a sua relação com os colegas e os professores?
- Como foi a confrontação entre aquilo que esperava do curso e a realidade?
- Que aspetos positivos e negativos do currículo do curso e das metodologias de ensino destacaria?
- Considera que o estágio teve influência enquanto primeiro contacto com a realidade da *praxis* educativa? Diria que sofreu um choque de realidade?
- Que qualidades/ferramentas adquiriu durante o estágio prático?

Conhecimento profissional

- Que diferenças apontaria entre o conhecimento profissional docente e o das outras profissões?
- Como se desenvolveu a sua confrontação entre a teoria e a prática em termos de conhecimento?
- No que diz respeito ao conhecimento, o que diria que distingue os professores das outras classes profissionais?
- Quais considera serem as principais fontes pelas quais adquiriu conhecimento profissional?

Mal-estar docente

- Considera que existe mal-estar na classe docente? Porquê?
- Acredita que o contexto socioeconómico impacta a classe docente?
- Existe uma crescente exigência da sociedade face aos professores?
- Considera que os professores estão desmotivados? Porquê?

Fonte: Elaboração própria

Anexo B – Termo de Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo surge no âmbito de um projeto de final de mestrado a decorrer no Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, com o título “A construção da Identidade Profissional dos Docentes do 3º Ciclo e do Ensino Secundário”.

O estudo tem por objetivo compreender a construção da identidade profissional dos docentes do ensino secundário. A sua participação no estudo, que será muito valorizada e irá contribuir para o avanço do conhecimento neste domínio da ciência, consiste em responder a uma entrevista com a duração de cerca de uma hora. O Iscte é o responsável pelo tratamento dos seus dados pessoais, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades do estudo, tendo como base legal o seu consentimento (indicar art. 6º, nº1, alínea a) e/ou art. 9º, nº2, alínea a) do Regulamento Geral de Proteção de Dados)

O estudo é realizado por Rodrigo Roque dos Reis (rrrse@iscte-iul.pt) e orientado pela Professora Doutora Susana da Cruz Martins, que poderá contactar caso pretenda esclarecer uma dúvida, partilhar algum comentário ou exercer os seus direitos relativos ao tratamento dos seus dados pessoais. Poderá utilizar o contacto indicado para solicitar o acesso, a retificação, o apagamento ou a limitação do tratamento dos seus dados pessoais. A participação neste estudo é confidencial. Os seus dados pessoais serão sempre tratados por pessoal autorizado vinculado ao dever de sigilo e confidencialidade. O Iscte garante a utilização das técnicas, medidas organizativas e de segurança adequadas para proteger as informações pessoais. É exigido a todos os investigadores que mantenham os dados pessoais confidenciais.

Além de confidencial, a participação no estudo é estritamente voluntária: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação e retirar o consentimento para o tratamento dos seus dados pessoais em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação. A retirada de consentimento não afeta a legalidade dos tratamentos anteriormente efetuados com base no consentimento prestado.

Os seus dados pessoais serão conservados durante a análise dos dados recolhidos no presente estudo, após o qual serão destruídos ou anonimizados, garantindo-se o seu anonimato nos resultados do estudo, apenas divulgados para efeitos estatísticos, de ensino, comunicação em encontros ou publicações científicas. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo.

O Iscte não divulga ou partilha com terceiros a informação relativa aos seus dados pessoais.

O Iscte tem um Encarregado de Proteção de Dados, contactável através do email dpo@iscte-iul.pt. Caso considere necessário tem ainda o direito de apresentar reclamação à autoridade de controlo competente – Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pelo investigador, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora. Aceito participar no estudo e consinto que os meus dados pessoais sejam utilizados de acordo com a informações que me foram disponibilizadas.

Sim Não

_____ (local), ____ / ____ / _____ (data)

Nome: _____

Assinatura: _____

Fonte: Elaboração própria com base no Código de Ética do Iscte-IUL