

7

Professoras e professores portugueses 2021 – “que caminho tão longo”

Amélia Lopes¹

Introdução

Refletir, hoje e em Portugal, sobre a profissão docente convoca os desafios atuais, mas também reclama a tomada de consciência do caminho percorrido.

Portugal fez um percurso importante no reconhecimento do papel dos professores (e de todos os professores, qualquer que seja o nível de ensino) na sociedade e no desenvolvimento social e económico, o que pode ser afirmado tanto pelo que se fez (mesmo não sendo o ideal) como pelo estado de que partimos.

Em 1974, os professores eram um corpo profissional muito desvalorizado. Não existia rede pública de educação de infância e os professores (as professoras) do então chamado ensino primário tinham no início da carreira ordenados equiparados a “auxiliar de oficinas” (Melo, 1990, *in* Alves-Pinto, 2008: 141). O outro lado da moeda era um analfabetismo que rondava os 20% (mais elevado nas mulheres) e um acesso ao ensino secundário da época de cerca de apenas um terço dos que terminavam a então escolaridade obrigatória. A formação de professores era quase inexistente, à exceção da formação de professores do ensino primário que, como digo noutra lugar, era “moralmente saturada” (Lopes, 1999, 2001).

Se recordo este “estado a que chegámos” com 48 anos de ditadura é para poder explicitar melhor a intenção de que parto ao escrever este texto: a defesa de uma profissão docente qualificada e reconhecida, como condição incontornável da qualidade do ensino e da educação. Anos de experiência e investigação em Portugal e no mundo permitem alertar para

¹ Professora e investigadora – CIIE/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

a urgente configuração da docência como profissão. Num artigo em que tenta identificar as características dos sistemas de formação de países em que os estudantes têm resultados de qualidade reconhecida, Linda Darling-Hammond (2017) expõe que neles o ideal da docência como profissão é forte e socialmente acarinhado.

As exigências das sociedades do conhecimento e as novas condições de/da vida deixam claro que a docência não é mais uma ocupação nem para pessoas “bondosas” e com expectativas de vida medianas, nem para os que consideram o seu exercício um suplemento de outras atividades que exercem. Ensinar e formar exige uma profissão efetiva. Quando digo profissão efetiva refiro-me às condições de acesso e de exercício e a deveres e direitos classicamente associadas a profissões especialmente valorizadas incluindo o fortalecimento das componentes autorreguladas do exercício profissional, sobretudo no que concerne a decisões-chave sobre o currículo e a pedagogia.

Se não existissem já provas de como temos razões para valorizar os nossos professores – nomeadamente, a qualidade da formação dos nossos jovens – a pandemia veio mostrar a todos e de forma clara que assim deve ser. Com efeito, ela mostrou um corpo docente extraordinariamente dedicado ao cerne da sua atividade – os alunos. A propósito, as palavras do atual Ministro da Educação, na altura Secretário de Estado, no *Estado da Educação 2020* (CNE, 2021), merecem ser aqui lembradas:

O sistema educativo português não paralisou e pude testemunhar, com um sentimento de agradecimento e orgulho, uma mobilização extraordinária de todos. Em primeiro lugar, é de destacar o papel dos professores e das direções das escolas. Ninguém parou ou desligou. Os alunos, que várias vezes tivemos o cuidado de auscultar, sentiram-se amplamente apoiados pelos professores, que não apenas se reinventaram para continuar a ensinar, mas puseram de lado as suas próprias angústias para serem fonte de apoio emocional aos alunos, ajudando-os a criar laços durante o isolamento. (Costa, 2021: 172)

Num esforço de rememoração e síntese que me parece necessário no momento, como um balanço antes do salto, nas secções seguintes, abordarei percursos da profissão docente em Portugal após o 25 de abril de 1974. Começarei por sintetizar, de forma panorâmica, o caminho realizado e, numa segunda parte, serão focalizados os seguintes temas-chave, tendo em conta quer o percurso já feito, quer o percurso a fazer-se:

- Políticas de carreira, envelhecimento e falta de professores;
- Formação inicial e formadores de professores;
- Formação contínua e mobilização das escolas.

Termino refletindo sobre alguns aspetos de uma profissionalidade docente no séc. XXI. Ao longo do texto são usadas algumas vinhetas de entrevistas recolhidas no âmbito do Projeto *50 anos de docência*: fatores de mudança e diálogos intergeracionais (Projeto FYT-ID – PTDC/CEDEDG/1039/2021).

1. Os professores em Portugal: um caminho

Fiquei colocada [em 1976] no concelho de X, numa escola isolada, no meio do campo. Só a escola... Não estava habituada [...]. Aqui, [na região], são pequenos lugares, a escola está inserida no aglomerado populacional – lá, estava no meio dos sobreiros. [...] E, numa casinha próxima, perguntámos onde é que os professores ficavam e a senhora disse: “Os professores dormem na escola” – “Na escola!?” – “Sim, sim. Dormem ali na sala de entrada [...]”. [Depois] consegui uma senhora, a um quilómetro da escola, que me arranhou um quarto. Entretanto, tinha de passar por um ribeiro para ir para a escola. E eu disse: “E então quando isto tiver mais água, como é que isto se atravessa? E a senhora disse: “Costuma ser com um burro. Há aí um senhor que tem um burro”. Professora Inês (1ª CEB)

Nesta primeira parte, pretende-se tornar presentes algumas medidas de política educativa tomadas ao longo dos últimos 48 anos e dar conta, sempre que possível, do seu impacto na vida dos professores. Faço-o em duas etapas – até 2000 e depois de 2000. Considero que a primeira etapa, independentemente das muitas subfases que possa integrar, está associada a um profissionalismo a que chamo “endógeno e rudimentar”; esta etapa tem na década de 1990, em termos de vida nas escolas, o seu apogeu e começa a perder forma com a emergência mais forte das tendências

neoliberais no início do milénio. A segunda etapa, também independentemente das subfases que nela se possam encontrar, caracteriza-se por um “profissionalismo exógeno e restrito” e desenvolve-se sobretudo no novo milénio.

1.1. Os professores portugueses no último quartel do séc. XX: um profissionalismo endógeno, mas rudimentar

Os primeiros anos que se seguiram ao 25 de abril são de mudanças rápidas. Ana Benavente (1990) dizia que Portugal fez em anos o que outros países fizeram em décadas. O pagamento das férias e o aumento dos salários dos professores foram das primeiras medidas com impacto real, sobretudo nos professores do então designado ensino primário (Alves-Pinto, 2008).

Nas escolas secundárias a mobilização foi intensa e traduziu-se na gestão democrática, uma das primeiras decisões de política educativa após o 25 de abril de 1974 (Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro). No ensino primário, para além da clara melhoria das condições de trabalho (cf. Benavente, 1990), a maior mobilização foi visível nas Escolas do Magistério. Para Manuel Matos (1978: 41) tratava-se de oferecer aos “futuros professores um apetrechamento científico minimamente compatível com a sua dignidade docente”. Os sindicatos dos professores surgem também logo após o “dia primeiro” e sedimentam-se ao longo da década de 1980 (SPN, 2012). Entretanto, a educação de infância, retirada do sistema público de ensino durante o Estado Novo, retoma o seu caráter educativo e público, embora apenas para crianças a partir dos 3 anos (Cró & Pinho, 2012).

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) marca a década de 1980; nos últimos anos serão aprovados diversos diplomas legais no contexto da Reforma do Sistema com impacto na década seguinte. Os anos 1980 caracterizam-se também pela abertura das Escolas Superiores de Educação e sedimentação dos Centros Integrados de Formação de Professores, pela criação das Licenciaturas em Ciências da Educação e pelo alargamento dos Ramos Educacionais nas universidades clássicas dando origem à emergência de uma comunidade científica das ciências da educação, que culmina com a criação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), em 1989. No mesmo ano é aprovada a lei orgânica do Instituto de Inovação Educacional, responsável pelo financiamento de muita investigação em educação e em ciências da educação durante a década de 1990. Durante a década de 1980 foi negociado o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente) que será promulgado a 28 de abril de 1990 (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril).

A afluência ao ensino de muitos professores sem formação tinha levado à implementação da profissionalização em exercício dos professores (Decreto-Lei nº 519-T1/79, de 29 de dezembro), que será, cerca de meia década mais tarde, substituída pela profissionalização em serviço dos professores provisórios (Decreto-Lei nº 405/86, de 15 de dezembro), que ficará a cargo das universidades.

O estatuto da carreira docente, aprovado em 1990, definirá doravante as condições de ingresso e de exercício da docência. Nele prevê-se que o ingresso na profissão seja reservado aos que possuam desde o início habilitação académica e pedagógica de grau superior; a estruturação de um sistema de formação que permita a todos os professores uma qualificação de nível superior, científica e pedagogicamente adequada à sua atividade; que a carreira docente assente no direito à profissionalização e à estabilidade profissional; que as condições de trabalho devem permitir o exercício da docência como única atividade remunerada; a avaliação do trabalho e das competências para exercer a docência; segurança social e assistência na saúde (Silva, 2013).

Na década de 1990, muitas medidas tomadas na década anterior serão implementadas visando, na maioria, o desenvolvimento do país, a democratização da educação e a mobilização pedagógica dos professores e das escolas – destacam-se, pela ênfase que lhes é dada no discurso dos professores, a área escola (Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto), o projeto educativo de escola (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro) e o sistema de formação contínua de professores. A década será também de extrema importância no desenvolvimento da investigação científica em educação (e não só) e na qualificação dos professores, quer através de projetos financiados em que participaram, quer de doutoramentos ou mestrados em educação ou ciências da educação terminados. São vários os professores que procuram qualificação pós-graduada e têm equiparação a bolsheiro para o efeito.

Fruto dos desenvolvimentos desta década, em 2001, é aprovado o “Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto), documento ainda hoje em vigor, embora esquecido, expressivo dos movimentos que, embora por vezes com origem externa, deram suporte a uma mobilização endógena dos professores para o fortalecimento do seu profissionalismo: centrado na elevada qualificação; na criação curricular; em lideranças democráticas e inspiradoras; na iniciativa individual e coletiva; no projeto educativo; na formação integral, emocional e cognitivamente exigente, dos alunos; e na relação nutriente e pertinente com as comunidades.

[...] durante esses 24 anos, ainda tive duas gerações [de alunos]. Eu gostava muito de trabalhar fora da escola, trabalhava muito o exterior, aproveitava muito as coisas que se faziam: íamos, por exemplo, ver as senhoras que coziam o pão, íamos – por exemplo, se houvesse uma casa em construção, íamos acompanhando a construção da casa, tirávamos fotografias...eu gostava muito de trabalhar fora da escola. Íamos ao ribeiro ver os girinos, as rãs, os peixes...íamos ver o trigo, a sementeira, íamos acompanhando...pronto, muitas experiências.... Registávamos as coisas...e eles aprendiam muito a partir de experiências deles. [...] Tinha a sala dividida por espaços, porque trabalhar com 4 anos de escolaridade é difícil. Mas depois torna-se fácil, se a pessoa dividir a sala em espaços onde eles possam ter autonomia para se dirigirem aos espaços, para trabalhar. [...] Gostavam imenso e aprendiam muito bem. [...] E depois os miúdos [...] tinham bons resultados, porque depois vinham aqui para o ciclo e, às vezes, [ouvira dizer]: “As professoras dizem que os meninos da 7 estão sempre muito bem preparados”. Professora Inês (1ª CEB)

Desenvolvemos uma experiência na escola, muito rica, com o envolvimento de muitos professores, que é uma experiência [...] de Área-Escola, que é uma experiência interdisciplinar [...] com o apoio da Junta de Freguesia. [...] Nós resolvemos fazer uma semana cultural, que era o tempo das semanas culturais [...] isto vem da escola cultural. Fui eu que lhe dei o título: “Onde se fala e pensa português”, que era fazer um estudo sobre as regiões do mundo onde se falava português e onde se pensava, portanto, onde tinha havido influência dos portugueses. [...] Aquilo tomou uma dimensão de mexer mesmo com as aulas e de fazer as abordagens nas aulas ao encontro disso, isto é, quando chegássemos a junho, já havia um trabalho feito, realmente, nas aulas, em todas as disciplinas – portanto, todas as disciplinas tinham projetos e adaptação de currículos em função daquilo que nós queríamos apresentar. [...] [No final do ano] fizemos, durante uma semana, espetáculos de manhã e à tarde para os alunos. Dos alunos para os alunos, portanto, todas as turmas tinham coisas para apresentar. Nessa altura, a Junta cedeu-nos o auditório, que ainda levava umas 300 e tal pessoas, o que era bom. Portanto, fizemos esses espetáculos para os alunos, uma exposição – porque os átrios da Junta são muito grandes – havia uma exposição de trabalhos, mas trabalhos com riquezas enormes, coisas muito boas, feitas pelas turmas todas. Portanto, toda a gente participava nisso, houve um envolvimento enorme dos professores, portanto, os professores todos participavam. [...] E, à noite, havia todos os dias espetáculos para a população, portanto, os pais vinham à noite. Espetáculos bons. [...] E havia sempre ao fim da tarde, às 18h, debates. Professor Rui (3ª CEB e Secundário)

1.2 Os professores portugueses nas primeiras duas décadas do séc. XXI: um profissionalismo exógeno e restrito

O discurso sobre a reforma educativa, no pensamento de Teodoro (1995: 57) oscilou entre “o poder económico da educação” e “a construção de uma escola de valores e de projeto”. Com a adesão à Comunidade Económica Europeia e a globalização, a política educativa do país, a partir de década de 1990, é cada vez mais influenciada pelas políticas internacionais, muitas vezes regidas por razões apenas económicas e de mercado, e algumas decisões abrem caminho ao apoio ao ensino privado e à participação privada na escola pública (Stoer, 1994; Teodoro, 1995).

Na primeira década do milénio, a crise económica, mas também uma visão autoritária (*top down*) da decisão de política educativa, assim como a ênfase no discurso do meritocracia, abriram mais claramente portas às perspetivas neoliberais dando origem ao que a nível internacional é hoje chamado “neoprofissionalismo”, caracterizado por investir no “comprometimento subjetivo dos professores com o desenvolvimento nacional” através da ênfase nos resultados escolares dos alunos (Chiang & Trezise, 2021: 116).

O cruzamento entre as perspetivas neoliberais que alimentam as decisões, a crise económica e a intervenção da *troika* deu origem a uma grande crise na docência que se traduziu num imenso desencanto e desmotivação que ainda não foi ultrapassado (cf. Mouraz, Lopes & Morgado, 2021; Alves, 2021). Em Portugal, como noutros países, a introdução de mudanças nos quotidianos escolares centrados em dimensões visíveis do desempenho – sem suficiente negociação, localização ou contextualização – e o discurso político criador de desconfiança no conhecimento contextual dos professores (Wahlstrom & Nordin, 2022) geram uma nova “vida psíquica” do professor em que o “ser da governação” e o “ser do professor” coincidem; os professores continuam em atividade, mas com uma identidade que lhes é exterior e, portanto, desencantados e desmotivados (Stanley & Stronach, 2013).

Foram diversas as decisões de política educativa em Portugal em relação aos professores, na primeira década do milénio, que se enquadram nesta leitura. Destacam-se alterações ao Estatuto da Carreira, incluindo a avaliação do desempenho e o tempo de presença na escola, entre outros. Em simultâneo, as carreiras docentes eram congeladas, o que aconteceu entre 2005 e 2017, com interrupção em 2008, 2009 e 2010.

O que caracteriza o “neoprofissionalismo”, como já avançamos, é o facto de, a todos os níveis dos subsistemas da educação e da formação, os resultados escolares dos alunos serem a medida de qualidade. Tal como no período da normalização os professores foram culpados pelos “excessos da revolução” – Stoer chama-lhe discurso “culpabilizador-dos-professores-pelos-excessos-da-revolução” (1985: 74) – com o intuito de lhes retirar a detenção

de um profissionalismo centrado no seu saber profissional (Stoer, 1985), também agora os professores são “culpados” pelos (baixos) resultados escolares dos alunos. Este “apontar do dedo” retira aos professores reputação e evita a identificação de outros fatores.

Se interessa atacar os professores e ganhar consentimento, o que não acontece só em Portugal, é também porque conceções diferentes de educação se encontram em jogo, como se verá na década seguinte.

Na primeira parte da segunda década do milénio são tomadas decisões políticas que interferem diretamente na profissionalidade e no trabalho pedagógico dos professores; entre estas medidas, conta-se a introdução dos exames no 4º e 6º anos e do exame Cambridge de Inglês no 9º ano, assim como alterações na definição das metas de aprendizagem, para além de toda uma mudança de terminologia. Foram também introduzidas modificações no acesso à formação inicial e ensaiou-se a existência de uma prova de acesso à profissão.

Entretanto, neste período, o Estado vai gastar menos 1,73 mil milhões de euros em educação do que em 2010, ou seja, menos 23,9% (Viana, Barbosa Ribeiro e Silva, Revista 2, Jornal Público, 13 de setembro de 2015) – o sistema tem menos escolas, menos professores, menos alunos, mas ainda assim os cortes foram elevados, pondo em risco a qualidade da educação e aumentando o trabalho burocrático dos professores cujas carreiras estão, como já referido, congeladas.

Ao longo da segunda metade da década, a carreira foi descongelada, mas não foram até ao momento repostos os vencimentos na totalidade. De forma não surpreendente, tendo em conta o quadro que acabamos de traçar, a terceira década do milénio inicia-se com um grito de alarme sobre a falta de professores. O relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) relativo a 2019 (CNE, 2020) alertava para a falta de professores, para a diminuição de estudantes em cursos de formação inicial e para o facto de mais de metade dos professores em exercício terem mais de 50 anos. O mesmo relatório sublinhava que apenas 9,1% dos docentes considera a sua profissão valorizada (sendo a média dos países que participaram no TALIS 2018 de 32,4%). O “Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030” conclui que, nos próximos 10 anos, serão necessários mais de 35 000 professores, cerca de 3500 em média por ano (Nunes et al., 2021).

2. Percursos da profissão e da formação

Da leitura das visões panorâmicas anteriores irei reter fundamentalmente duas ideias: a urgência em criar formas de vida escolares e de formação que vão ao encontro das motivações e consequente desenvolvimento profissional dos professores de forma a assegurar um ensino de qualidade e o sentimento de realização dos professores; a necessidade de apostar sem filtros no profissionalismo docente como algo que diz respeito aos professores que são especialmente formados para tal, embora, inevitavelmente (por razões de profissionalismo) em diálogo com os decisores políticos e outros parceiros do campo escolar. É tendo em conta estas preocupações que prosseguimos para as secções seguintes.

2.1. Políticas de carreira, envelhecimento e falta de professores

Como já foi dito, o 25 de Abril (que há 48 anos terminou com 48 anos de ditadura) encontrou um corpo docente desvalorizado, em geral pouco qualificado e muito mal remunerado, sendo a subida de salários uma das primeiras medidas tomadas após essa data com o objetivo de avançar na dignificação da profissão. Embora não seja fácil separar as decisões sobre os professores das decisões sobre o sistema educativo em geral (nomeadamente quando se trata do seu conhecimento profissional, ou seja, quando se trata da educação de crianças e jovens – decisões curriculares e de organização pedagógica, sobretudo), não é errado dizermos que poucas vezes os professores viram a sua situação profissional melhorada por decisões intencionais e coerentes de política educativa.

Sobre os professores tem persistido, aparentemente, a ideia de que podem ensinar bem de qualquer maneira, basta tomar decisões políticas, e de que, sem reagir, podem implementar decisões profissionais aprovadas por outros. Este descuido com os professores terá, como vimos, consequências muito negativas, nomeadamente na perda de atratividade da profissão – em 2021 apenas 1,6% dos professores tinham menos de 30 anos.

A perda de atração da profissão docente ou o seu abandono logo nos primeiros anos e a correlativa falta de professores, já no presente e no futuro próximo, são problemas identificados também noutros países do mundo. São diversas as causas apontadas, entre as quais se encontram, por ordem de intensidade de referências na literatura, o pouco prestígio social da profissão e os salários baixos (Galvez, 2020), as condições de trabalho (Lima & Masson, 2020), as autoperceções de (in)competência tendo em conta as representações sobre o trabalho (Nesje et al., 2018), o aumento da dificuldade em aceder aos cursos de formação inicial e a sua exigência por comparação com o passado (Mankki,

2016), e as próprias experiências dos potenciais candidatos enquanto alunos na escola observando a vida dos seus professores (Périer, 2016).

A verdade é que os fatores são muito semelhantes em países muito diferentes, o que leva a pensar que o que se passa se relaciona também com uma mudança social alargada – fruto da transformação do mundo do trabalho – que reclama uma transformação profunda da profissão docente e sobretudo da relação da sociedade com ela.

No caso português, a perda de atratividade pelas razões já apontadas, a efetiva ausência de vagas para certos níveis de ensino durante a primeira década do milénio e o aumento da idade da reforma traduziram-se na elevação substancial da idade média do corpo docente em atividade. A profissão é hoje assegurada em grande medida por quem, no início do milénio, estava na carreira com 20, 30 ou 40 anos, e que, portanto, hoje tem 40, 50 ou 60 anos. A extensão da idade da reforma (que aumentou cerca de 10 anos) criou, entretanto, uma população docente que nunca existira antes e que, por isso, não é contemplada nos estudos dos ciclos de vida dos professores, nos quais os professores veteranos se apresentam com 20 ou 30 anos de serviço, mas não mais que isso (Morgado et al., 2021).

Com efeito, a extensão da idade da reforma cria uma nova fase na carreira docente (Thomas, Dotta & Lopes, 2022) com características próprias e com variantes em função do nível de ensino (por exemplo, educação de infância ou ensino secundário) e das disciplinas em causa (por exemplo, educação física ou matemática) (Alves & Lopes, 2016; Alves, Lopes & Pereira, 2020). Duas posturas distintas se identificam entre os professores mais velhos no que diz respeito à relação com o trabalho: querer continuar (dar aulas é como um “elixir da juventude”), mas com condições (condições de trabalho, que se tornam ainda mais imperiosas); querer vir embora por dificuldades físicas e medo de perder a reputação devido a perda de capacidades (audição, visão, memória) (Alves, 2016). É muito referida também uma outra vivência do tempo, que se percebe mais curto e se vive mais lento – dias de maior velocidade geram outros tantos de extremo cansaço (Alves, 2021).

2.2. Formação inicial e formadores de professores

Em Nóvoa (1987), e na linha da teoria das profissões, o processo de profissionalização da atividade docente inclui licença para ensinar (certificação), o exercício da atividade em exclusividade, a formação inicial de nível superior e a existência de associações profissionais. Mesmo com as nuances entretanto introduzidas no debate no âmbito da teoria das profissões, estas são efetivamente dimensões imprescindíveis à definição de uma profissão como profissão, que, sempre que dispensadas, diminuem o cariz profissional da atividade. A formação é uma das áreas em que mais se investiu nos professores, por comparação com o que aconteceu com as condições do exercício profissional, em que as decisões muitas vezes não tiveram em conta os efeitos que suscitariam no quotidiano dos professores (o que é de todo importante, pois não se trata de um quotidiano qualquer).

Se a escola de massas, que se torna evidente ao longo das décadas de 1980 e de 1990, levou ao ensino estudantes universitários sem habilitação, ao longo dessas décadas realizaram-se iniciativas (profissionalização em exercício e depois profissionalização em serviço) com o intuito de profissionalizar todos os professores (Lopes, 2008).

Simultaneamente, para os diferentes níveis de ensino, a formação inicial impunha-se como certificação para o exercício da docência: no caso do 1º ciclo e da educação de infância, primeiro nas Escolas do Magistério e depois nas Escolas Superiores de Educação ou nos Centros Integrados de Formação de Professores nas universidades novas; no caso dos outros níveis de ensino, nas universidades novas, mas também nas universidades clássicas, onde os ramos educacionais foram aprofundados (quando já existiam) ou criados.

O grau do diploma que permite aceder à docência passou, na década de 1990, a ser o de licenciatura para todos os níveis de ensino. Nesta década e em parte da primeira do milénio, diversos professores usufruíram de equiparação a bolseiro ou de licença sabática para realizarem estudos de mestrado e doutoramento.

A proliferação de cursos de formação inicial levou à necessidade da sua regulação. Em 1998 foi criado o Instituto Nacional de Avaliação da Formação de Professores, presidido pelo Professor Bártolo Paiva Campos. Esta preocupação com a qualidade da formação manteve-se com a criação da Agência Nacional de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior e com a negociação da adaptação dos cursos ao processo de Bolonha.

Foram diversas as formas tomadas pela formação inicial de professores na Europa e no mundo nos últimos anos, ao nível da concetualização e da implementação. A construção do conhecimento prático tem assumido centralidade, pois o conhecimento profissional dos professores só se efetiva em prática. Mas esta clarividência em relação à ideia de que não há conhecimento profissional docente que não seja conscientemente transformado e construído na prática quer dizer exatamente que a sua qualidade necessita de todos os outros conhecimentos (Tardif, Lessard & Gauthier, 2000). A prática

é “o núcleo vital [...] no qual os professores substituem a sua relação externa com o conhecimento por uma relação interna com a sua própria prática” (Tardif, 2002: 54).

O pensamento e a investigação sobre a formação inicial investem esta construção em prática e o desenvolvimento pessoal que lhe está associado, pois implicam um tipo particular de relação de si a si e com os outros (alunos ou colegas). Uma das principais tendências dessa investigação questiona todas as formações curriculares baseadas no ciclo “teoria primeiro e depois a prática” (Korthagen, Loughran & Russel, 2013). Colocar a prática no centro da formação inicial implica aumentar o tempo de trabalho no terreno (de prática supervisionada), mas também as metodologias ativas e relevantes para o campo profissional, tais como a análise de casos e de práticas. Diversas possibilidades existem de articular em diferentes momentos aspetos mais teóricos ou mais práticos como podemos ver no modelo profissional (Ramalho, Nunez & Gauthier, 2004) ou no modelo realista (Korthagen, Loughran & Russel, 2013).

Aparentemente, o trajeto seguido pela formação inicial de professores em Portugal até ao novo milénio evoluiu positivamente neste sentido, valorizando o conhecimento pedagógico e a prática supervisionada (Lopes et al., 2007a e b; Leitão, 2010; Silva, 2009; 2011). Quer os professores quer os formadores de professores defendem a relevância da formação inicial para a prática como aspeto capital, dando especial ênfase às parcerias entre as instituições do ensino superior e as escolas e ao papel dos supervisores (Lopes, Pereira & Sousa, 2014). Interessa sublinhar que este foi também o tempo do grande crescimento do ensino superior em Portugal.

O Decreto Lei 43/2007, de 3 de fevereiro, que primeiro enquadrava a adaptação dos cursos de formação inicial ao processo de Bolonha, prevê o Mestrado como nível necessário para acesso à lecionação em todos os níveis de ensino. Trata-se de uma decisão importante – a de igualizar os níveis do diploma que permitem aceder à profissão para todos os níveis de ensino, incluindo a educação de infância. Embora sejam claras as preocupações em reconhecer a importância da dimensão prática da formação, no caso dos professores, mantiveram-se as perceções associadas à necessidade de maior articulação entre as universidades e as escolas, o fortalecimento da prática e o trabalho de supervisão. As reações dos formadores de professores à implementação do processo de Bolonha são de rejeição, de desencanto e de apreensão: de rejeição, associadas a uma crítica geral à deriva economicista do ensino superior, à opção biotápica na maioria dos casos e à semestralização que se generalizou nas IES; de desencanto e apreensão, na medida em que muitas expectativas teriam ficado apenas no papel, quer pela forma como foram postas em prática pelas lideranças, quer devido aos próprios formadores de professores – como no caso, do “trabalho autónomo” (Lopes, Pereira & Sousa, 2014).

Ao descrever os *currícula* da formação inicial de professores (entre outras variáveis importantes) de sistemas educativos de qualidade, Linda Darling-Hammond (2017) aponta-lhes as seguintes características:

- construção de capacidades de pensamento pedagógico para que o professor possa gerir o processo de ensino de forma diagnóstica, usando a investigação como base e conduzindo a investigação-ação;
- aquisição de conhecimentos aprofundados no domínio do desenvolvimento da criança e do adolescente, da aprendizagem e da pedagogia; o trabalho final envolve a investigação de um problema da prática de forma rigorosa;
- ênfase no ensino de alunos com dificuldades;
- realização do estágio em escolas especiais de formação de professores da responsabilidade das universidades;
- estas escolas são dirigidas por professores especialmente selecionados pelas suas competências e com a função de formar professores;
- estas escolas desenvolvem investigação em articulação com o departamento de formação de professores da universidade.

Como se pode verificar, há uma forte ênfase na articulação entre o trabalho das Instituições do Ensino Superior (IES) e as escolas, e entre os formadores das IES e das escolas. Acresce a importância dada ao pensar pedagogicamente, à investigação e ao saber ensinar aqueles que estão com dificuldades em aprender.

Francisca Caena (2014), estudando cursos de formação de professores de qualidade já adaptados a Bolonha, de diferentes IES europeias, identifica algumas zonas principais de tensão com que se debatem:

- entre requisitos académicos e profissionais dos cursos
- entre diferentes polos do perfil profissional dos professores
- entre ênfases no conhecimento, nos valores ou nas competências
- entre modos de articulação entre as IES e escolas
- entre culturas de colaboração e de isolamento
- entre avaliação formativa ou sumativa
- entre o perfil de formador que constrói identidades profissionais e o que desenvolve e avalia competências.

Na impossibilidade de tomar cada uma destas tensões para análise, irei centrar-me na última, uma vez que, de certo modo, congrega muitos dos aspetos das tensões anteriores.

A representação que os formadores de professores têm da sua atividade pode ter um impacto determinante na forma como atuam (Lopes & Pereira, 2012; Lopes, Boyd, Andrew & Pereira, 2014).

A identidade dos formadores de professores é um assunto abordado já há alguns anos tendo em conta a diversidade no acesso à função de formador, as diferentes posições ocupadas (professor de disciplina ou supervisor, por exemplo) e o seu papel determinante na configuração de um clima de formação profissional ou académico (Lopes & Pereira, 2012; Thomas Dotta & Lopes, no prelo). O projeto Formação inicial de profissionais de ajuda: o caso do ensino e da Enfermagem (PTDC/CPE-CED/113015/2009), pela comparação entre dois saberes, duas profissões e a sua formação inicial, permitiu dar melhor conta das características particulares dos climas de formação e dos formadores de professores. De destacar as seguintes conclusões:

- a formação de professores assenta num compromisso ténue com a profissão a formar em favor de um compromisso forte com a qualidade do profissional a formar; interessa melhorar o compromisso com a profissão como tal;
- a relevância da formação de professores para formar profissionais está dependente de climas de formação profissionais (em que as diferentes unidades curriculares são impregnadas por questões associadas à própria profissão), que interessa fortalecer, e da existência de identidades formadoras híbridas ou duais.

Neste caso, os formadores conjugam a dimensão académica da sua atividade (nomeadamente através do exercício de investigação em todas as suas componentes, incluindo publicação) com a dimensão da formação de profissionais da docência. A hibridiz est presente quando o formador foi anteriormente professor; quando o formador exerce funoes na formaao que o aproximam da prtica (por exemplo, sendo supervisor) ou quando os projetos institucionais tem forte identidade em relaao ao campo profissional de que se ocupam (Lopes, 2014; Pereira, Lopes & Marta, 2015; Marta, Lopes, Pereira & Leite, 2014). So culturas de formaao que integram as componentes pedagogica e cientfica da formaao profissional num mesmo referencial e que desenvolvem uma comunicaao sustentada e tendencialmente simtrica entre os formadores das IES e os formadores das escolas. Nova (2007: 24) diz haver nestes casos uma profunda osmose entre a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores”. O facto de se identificarem estas condioes informa sobre como estas identidades podem ser promovidas. As polticas para o ensino superior estaro aqui em foco, pois  nas instituioes do ensino superior que a formaao de professores tem lugar.

2.3. Formaao contnua e mobilizaao das escolas

A formaao contnua de professores, mais propriamente as dinmicas e processos decorrentes do Decreto-Lei n 249/92, de 9 de novembro, marcou profundamente a dcada de 1990, a que no ser alheia a concomitante implantaao do ensino e da investigaao em cincias da educaao em Portugal. Embora o sistema de formaao contnua persista e venha a tentar renovar-se (cf. Decreto-Lei n 22/2014, de 11 de fevereiro, e Decreto-Lei n 127/2015, de 7 de julho), o debate em torno da implantaao do sistema de formaao contnua de professores na dcada de 1990, e at meados da dcada seguinte, tem caractersticas particulares e, idealmente, fundadoras.

O nvel de formaao inicial dos professores portugueses na altura no era elevado. Mas se esta  a situaao objetiva que os dados de avaliaao permitem em grande medida confirmar, o movimento subjetivo e discursivo que acompanhou a implantaao do sistema de formaao contnua ia muito para alm dela. Como afirmamos nas conclusoes do livro *Formaao contnua de professores – 1992-2007: contributos de investigaao para uma apreciaao retrospectiva*, decorrente do projeto AEF (*Avaliaao dos Efeitos da Formaao Contnua*, financiado pelo ME e com suporte do CCPFCP):

a formaao contnua emerge associada ao discurso educativo centrado na escola (no estabelecimento, na instituiao) como lugar e fronteira da transformaao educacional. De uma visao psicopedagogica incipiente (que caracteriza as transformaoes educativas um pouco antes e um pouco depois da aprovaao da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, passa-se a uma visao sociolgica e psicossociolgica da mudana dos professores e das escolas, e, muito rapidamente, sob influencia de perspectivas ecolgicas e comunitrias (to caractersticas dos primeiros projectos de intervenao educativa realizados em Portugal),  integraao destas numa perspectiva territorial (local) e reticular, apostando-se numa visao da escola integrada no meio que lhe introduz os sentidos (orientaoes de aao) e lhe fornece recursos, humanos e materiais (Lopes et al., 2011: 172).

A partir de 2004, a formaao contnua comea a desprender-se desta visao social, cultural e coletiva com que foi implementada. Tal como noutras reas educativas na mesma poca, a formaao contnua torna-se mais restrita, dando preferencia  formaao nas reas disciplinares, nas TIC e sobre Bibliotecas Escolares. Desenvolve-se uma ideia da formaao centrada no fortalecimento acadmico dos professores, o que, sendo visto como positivo,  tambm considerado negativo por levar a pensar que essa formaao cientfica do professor basta para melhorar a educaao e o ensino.

No que diz respeito aos professores, conclui-se, em linha com outros estudos, que a formação resultou numa profissionalidade individual do professor mais forte, mas sem repercussões diretas nas suas práticas e nas escolas: “A competência adquirida [...] refere-se sobretudo à actualização da formação inicial de carácter científico e pedagógico e o empoderamento ao desejo de intervir melhor em contexto escolar, sobretudo no trabalho lectivo” (Lopes, et al., 2011: 174). O impacto da formação nas práticas ou na escola é admitido pelos professores apenas em relação à formação em áreas mais instrumentais, como por exemplo as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Os níveis de ensino, as instituições de formação inicial, o sexo e a idade são variáveis importantes no que diz respeito ao impacto da formação nos professores, com maior evidência para o nível de ensino.

Entretanto, todos os professores valorizam o encontro com colegas – “olhar uns olhos que estão à mesma altura” – como um dos aspetos mais relevantes da formação. Conclui-se sobre a necessidade de desenvolver um sistema de formação com duas componentes complementares correspondentes às duas formas identitárias encontradas:

uma mais destinada aos conteúdos do conhecimento (de conteúdo e pedagógico de conteúdo), e à aquisição de um saber fazer professoral (pedagógico) de base (gestão da aula, dos alunos) e independente dos contextos; outra centrada na gestão do desenvolvimento e realização profissionais em contexto, onde o pessoal e o colectivo se entrelaçam, sujeita a monitorização e estímulo, e que teria por tarefa sua mediação entre a formação livre de contexto e a sua inserção nos contextos práticos. (Lopes, et al., 2011: 176)

O relatório de investigação realça a ideia de que as escolas foram as grandes ausentes nesta fase do desenvolvimento do sistema de formação. Não porque as escolas tenham culpa, mas porque, por um lado, o sistema estava estruturado para que a formação fosse em grande parte uma questão apenas individual, e, por outro, porque era (é) ainda frágil uma visão coletiva da escola sobre si própria.

Ao descrever as características comuns a sistemas de formação de qualidade, Linda Darling-Hammond (2017) refere os seguintes, entre outros:

- estabelecer modelos de indução que apoiem os professores principiantes através de supervisão competente, do planeamento em colaboração e da redução do tempo de ensino;
- apoiar um forte desenvolvimento profissional de forma quotidiana, capacitando os professores para aprenderem uns com os outros;
- construir uma capacidade profissional alargada através de estratégias regionais e nacionais de partilha alargada de pesquisa e de boas práticas.

O primeiro destaque chama a atenção para a importância da elaboração e da implementação de programas de indução que são, mais uma vez, oportunidades de parceria entre as IES e as escolas. Desde há muito que existem pareceres por parte de associações profissionais, científicas e pedagógicas sobre a necessidade dos programas de indução, que nunca foram traduzidos em prática.

Os outros dois destaques sublinham a importância do quotidiano como fonte de desenvolvimento profissional, assim como a dimensão colaborativa (na escola) e coletiva (a nível regional e nacional) desse desenvolvimento, nomeadamente a partilha de investigação e de boas práticas.

Estes dois últimos aspetos sublinham a atividade docente como ação coletiva e o professor como autor reclamando uma formação de professores que abarque os seguintes três eixos: o da pessoa – representada por autoconhecimento e força do eu; o do profissional com outros em contexto – revertida na capacidade de agir coletivamente, fazendo uso de capacidades de comunicação; e o do agir socialmente elaborando narrativas e ações relevantes e pertinentes sobre a docência, com vista a fortalecer a profissão (Sachs, 2003).

3. Notas sobre uma profissionalidade docente no séc. XXI

À incerteza criada pela escassez e fragilidade dos recursos humanos com que se conta para a docência junta-se hoje o facto de estarmos perante uma profissão mais exigente, que se tem vindo a desenhar cada vez mais como uma profissão de investigação (do ponto de vista epistemológico), de ajuda (do ponto de vista ontológico) e comunicacional (do ponto de vista deontológico). Recorro mais uma vez a António Nóvoa (1987) para lembrar que o processo de profissionalização da atividade docente se realizou em torno de duas dimensões: a do conhecimento e das técnicas e a dos valores e das normas. Ao nível do conhecimento e das técnicas as transformações têm sido incomensuráveis. A velocidade a que são construídas novas possibilidades e pensadas novas soluções é imensa. A criatividade já não é apanágio de áreas tradicionalmente identificadas como artísticas – a criatividade é o modo padrão de conhecer e de se relacionar com o conhecimento (Ribeiro, 2018). Para além do conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico de conteúdo e

o conhecimento pedagógico veem as suas possibilidades alargadas pelos novos meios tecnológicos e as novas formas de relação e organização do trabalho pedagógico que o desvanecimento da forma tradicional em aula torna possíveis. Para aprenderem, os alunos contam tanto com a sala de aula tradicional (muitas vezes, importante e interessante) como com a sua subversão (sempre necessária). A qualidade do professor está nesta possibilidade de acomodar a sua ação às necessidades e objetivos do ensino e dos alunos, o que reclama indagação e, portanto, investigação (cf. Kowalczyk-Waledziak, Lopes & Menezes, 2022).

A sociedade tornou-se presente na escola através dos alunos, sendo possível “ver” a sociedade a fazer-se e como, através das crianças e dos jovens na escola; por isso, é também possível intervir individual e coletivamente na sociedade através da formação das crianças e dos jovens. A dimensão de ajuda diz respeito ao processo de ensino para favorecer a aprendizagem e o acesso a um “conhecimento poderoso” (Young, 2010), mas também à escuta das tristezas, inseguranças e indecisões – à disponibilidade (tempo) para reparar e observar, conversar, proteger e formar.

Entre o trabalho com os alunos, o trabalho com os outros na escola e o trabalho com a sociedade forma-se um triângulo que define uma profissionalidade que conjuga o conhecimento, a relação e a ação. Como o triângulo do cuidado em educação em creche (Brooker, 2010, Tadeu & Lopes, 2021), que define simultaneamente uma profissionalidade individual e um clima coletivo, este tripé chama a atenção para a necessidade de profissionalidades “alargadas” (Evans, 2002; Hoyle, 1974) e de climas escolares “expansivos” (Boyd, Harris & Murray, 2011).

Muitas das tarefas dos professores são extraordinariamente pesadas, porque o são em si mesmas (o que as crianças vivem sabe-se sobretudo na escola), mas também porque para um professor podem ser mais de cem as histórias para gerir. Para o trabalho didático e pedagógico, mas também para o acompanhamento dos estudantes e para a criação de climas educativos nutrientes, os professores necessitam do outro: os colegas, os líderes escolares, as autoridades locais e governamentais, entre outras parcerias. Crawley (2015) fala de um novo tipo de profissionalismo docente a que chama “conectado”, não por causa das tecnologias (embora também), mas pelas redes relacionais densas em que a docência se tem doravante que exercer.

Esta visão “atualizada” da profissão docente demonstra-se exigente, mas também um desafio que vale a pena. Efetivamente, não é esta visão da profissão “baseada em virtudes” (Biesta, 2022) que repele potenciais candidatos a professor, mas sim a que identifica a profissão com trabalho burocrático e mal-estar (Alves, 2021).

[Depois] acabávamos por dedicar menos tempo aos alunos, que era o mais importante, e mais tempo à burocracia. E penso que isso ainda não se modificou, pelo que falo com os colegas. E a nossa questão é só os alunos. [...] E foi a tal burocracia dos projetos, dos projetos, mas, depois, a maior parte das coisas não passava do papel e o que era importante era apresentar, era fazer no papel e era apresentar... não sei, também foi uma mudança que não beneficiou os alunos. Acho que estas mudanças não beneficiam os alunos. Não penso que nenhuma destas mudanças que se tenha dado beneficie tanto os alunos. Desde que as escolas tenham boas instalações, bibliotecas a que os miúdos possam ir... não sei, acho que os professores de hoje – eu falo com colegas – estão fartos da escola. Acho que está tudo muito farto da escola, porque passam muito tempo na escola a fazer papéis e têm muito menos tempo para os alunos. Toda a gente está a dizer: “Ai, nunca mais me reformo”; “Eu estou farto da escola” [...]. É uma pena! Eu, que quis sempre ser professora, e que fui professora, e que gostei imenso de trabalhar, tenho pena que as pessoas sintam isto. Tenho, por acaso tenho. Tenho pena que as pessoas sintam que estão fartas e que querem sair da escola e que já não têm aquela alegria que nós tínhamos quando chegávamos à escola. Professora Inês (1ª ciclo)

Referências Bibliográficas

- Alves, K. (2016). *Envelhecer na docência: percepções dos professores de diversos níveis de ensino*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. [Dissertação de Mestrado]
- Alves, K. (2021). *Envelhecimento e docência: percepções de docentes da educação de infância e ensinos básico e secundário*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. [Tese de doutoramento]
- Alves, K., Lopes, A., & Pereira, F. (2020). Ser um professor experiente não é sempre uma felicidade: perspectivas de professores sobre o envelhecimento. *Série-Estudos: periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 25(55), 279-301. DOI: [10.20435/serie-estudos.v0i0.1418](https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1418)
- Alves, K. & Lopes, A. (2016). Professores e o envelhecimento: realidades e especificidades no contexto português. *Trabalho & Educação* 25(2), pp. 61-77.
- Alves-Pinto, C. (2008). Socializações docentes e desafios da mudança da escola. In J. Ávila de Lima & H. Pereira (Org.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: A educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 135-151). Legis Editora.

- Benavente, A.** (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Livros Horizonte.
- Biesta, G.** (2022). Becoming Educationally Wise: Towards a Virtue-Based Conception of Teaching and Teacher Education. In A-L Østern et al. (Eds.), *NAFOL Yearbook 2012 Teacher Education Research between National Identity and Global Trends* (pp.29-52). NAFOL.
- Boyd, P., Harri, K.s & Murray, J.** (2011). *Becoming a teacher educator: guidelines for induction*. ESCalate, HEA Subject Centre for Education, University of Bristol, Graduate School of Education (Second Edition).
- Brooker, L.** (2010). Constructing the triangle of care: Power and professionalism in practitioner/parent relationships. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), pp. 181-196.
- Caena, F.** (2014). Comparative glocal perspectives on European teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 17(1), pp. 106-122.
- Chiang, T. H., & Trezise, D.** (2021). How teacher competence functions as an institutionalised discourse in the epoch of globalisation. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), pp. 105-125.
- Conselho Nacional de Educação** (2020). *Estado da Educação 2019*. Autor.
- Conselho Nacional de Educação** (2021). *Estado da Educação 2020*. Autor.
- Costa, J.** (2021). A gestão da pandemia no sistema educativo: impressões e lições aprendidas. In CNE, *Estado da Educação 2020* (pp. 170-173).
- Crawley, J.** (2015). Growing connections – the connected professional. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(4), pp. 476-498.
- Cró, M. L. & Pinho, A.** (2012). Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas* 17(2), pp. 205-215.
- Darling-Hammond, L.** (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), pp. 291-309.
- Evans, L.** (2002). What is Teacher Development?. *Oxford Review of Education*, 28(1), pp. 123-137.
- Gálvez, I. E.** (2020). Access to initial teacher training in Europe: Policies and research [Article]. *Revista Espanola de Educacion Comparada*, 35, pp. 197-211. <https://doi.org/10.5944/REEC.35.2020.24192>
- Hoyle, E.** (1974). Professionalism, Professionalism and Control in Teaching. *London Education Review* 3(2): pp. 13-19.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russel, T.** (2013). Desenvolvimento dos princípios e as práticas fundamentais para os programas e as práticas da formação de professores. In Lopes, A. (Org.), *Formação inicial de professores e enfermeiros: Identidades e ambientes* (pp, 19-54). Mais Leituras.
- Kowalczyk-Walędzia, M., Lopes, A. & Menezes, I.** (2022). Postgraduate Research as a Vehicle for (Trans)forming Teachers' Professional Development: Opportunities and Challenges. In Menter, I. (Ed.) (2022). *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Palgrave Macmillan [<https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3>]
- Leitão, A.** (2010). Licenciatura em 1º CEB na ESEC: uma década a formar profissionais reflexivos, *Exedra*, 4, pp. 49-63.
- Lima, M. F., & Masson, G.** (2020). Atratividade no ingresso e permanência na carreira docente em redes municipais de educação. *Educação*, 45(1), e78/ 71-24. <https://doi.org/10.5902/1984644438298>
- Lopes, A. & Pereira, F.** (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which preservice teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), pp. 1738.
- Lopes, A.** (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A.** (2008). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma Política Pedagógica. In Ávila de Lima, J. & Pereira, H. (Org.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: A educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 69-112). Legis Editora.
- Lopes, A.** (2014). A docência como prática: questões de identidade e formação. In Graça, A., Queirós, P. & Batista, P. (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 270-287). Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.
- Lopes, A., Boyd, P., Andrew, N., & Pereira, F.** (2014). The research-teaching nexus in nurse and teacher education: Contributions of an ecological approach to academic identities in professional fields. *Higher Education*, 68(2), pp. 167-183.
- Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, F., Fernandes, P., Moreira, J., Lima, L. & Rodrigues, L.** (2011). *Formação contínua de professores 1992-2007 – contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. LivPSIC/ Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

- Lopes, A., Pereira, F. & Sousa, C.** (2014). Internship and teacher education in Portugal in the new Millennium. In Mora, J. C. & Wood, K. *Practical knowledge in teacher education: approaches to teacher internship programmes* (pp. 7589). Routledge.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. A. & Sá, M. J.** (2007a). *Fazer da formação um projeto*. LIVPSIC.
- Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C., Carolino, A. & Tormenta, R.** (2007b). Currículos de formação inicial, identidades profissionais de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236, pp. 139-56.
- Mankki, V., & Kyrö-Ämmälä, O.** (2021). Arduous admissions and a precarious profession: student teachers' pre-admission demotives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1978390>
- Marta, M., Lopes, A., Pereira, F., & Leite, M. M.** (2014). A relevância profissional da formação de professores e enfermeiros no ensino superior: Uma análise a partir das identidades dos formadores. *Revista Lusófona de Educação*, 27, pp. 75-91.
- Matos, M.** (1978). Escolas do Magistério Primário – uma experiência apunhalada. *O Professor*, 6, pp. 37-42.
- Melo, L.** (1990). *Subsídios para o estudo das condições de exercício da profissão de professor no ensino primário: décadas de 70 e 80*. Comunicação ao Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica. CIFOP da Universidade do Minho.
- Morgado, J. C., Lencastre, J. A., Bento, M., & Freires, T.** (2021). Processos e práticas de integração da tecnologia em contextos educativos: o contributo dos professores “veteranos”. In Mouraz, A., Lopes, A., Morgado, J. C. & Monteiro, A. (Orgs.), *Migrações digitais e inovação curricular. Sobre experiências de professores com mais de 50 anos* (pp. 33-54) Whitebooks.
- Nesje, K., Brandmo, C., & Berger, J.-L.** (2018). Motivation to Become a Teacher: a Norwegian Validation of the Factors Influencing Teaching Choice Scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), pp. 813-831. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306804>
- Nóvoa, A.** (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècles)*. Instituto Nacional de Investigação Científica, Vol. I.
- Nóvoa, A.** (2007). O regresso dos professores. In *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Ministério da Educação (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação) Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura).
- Nunes, L. C., Reis, A.B., Freitas P., Nunes M. & Gabriel, J.M.** (2021). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. DGEEC.
- Pereira, F., Lopes, A. & Marta, M.** (2015). Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57(4), pp. 451-469.
- Périer, P.** (2016). Choosing a teacher career: Social and academic determinants and students' choice. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 45(4), pp. 423-447. <https://doi.org/10.4000/osp.5259>
- Ramalho, B., Nunez, I. B. & Gauthier, C.** (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Cortez Editora.
- Ribeiro, A.** (2018). *O mistério da criatividade: teorias e práticas criativas nas ciências e nas artes, na vida quotidiana e na educação*. Afrontamento.
- Sachs, J.** (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Sachs, J.** (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), pp. 149-161. DOI:10.1080/02680930116819
- Silva, A.** (2011). *Tornar-se professor. Desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional. Estudo da formação de professores do 1º CEB*. Universidade do Minho. [Tese de doutoramento]
- Silva, C.** (2009). *Novos saberes básicos dos alunos, novas competências dos professores: um estudo no âmbito da supervisão da formação de professores o 1º ciclo do ensino Básico*. Universidade de Aveiro. [Tese de doutoramento]
- Silva, M. L.** (2013). Os sindicatos de professores – SPGL e FENPROF – e a construção da profissão docente (1974-1990). In Duarte, R. S., Ricardo, M. M. & Silva M. L., *Percurso do associativismo e do sindicalismo docentes em Portugal 1890-1990*. Edições Universitárias Lusófonas.
- SPN** (2012). *SPN30 – 25 DE ABRIL: os sindicatos, a mobilização, a normalização*. SPN INFO52 (Separata).
- Stanley, G. E., & Stronach, I.** (2013). Raising and doubling 'standards' in professional discourse: a critical bid. *Journal of Education Policy*, 28(3), pp. 291-305.
- Stoer, S.** (1994). O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, pp. 3-33.
- Stoer, S.** (1985). A revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, pp. 6183.
- Tadeu, B. & Lopes, A.** (2022). Professionalism in Baby Rooms: Matches and Mismatches Between Parents and Professionals. *International Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00314-1>

- Tardif, M.** (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C.** (2000). *Formação de professores e contextos sociais – perspectivas internacionais*. RésEditora.
- Teodoro, A.** (1995). A Reforma Educativa ou a legitimidade do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, pp. 49-70.
- Thomas Dotta, L. & Lopes, A.** (in press). Identities of teacher educators in the context of the studies on teacher educators in higher education: a literature review. *Revista Colombiana de Educación*.
- Thomas Dotta, L. & Lopes, A.** (2021). O ciclo de vida dos professores e a extensão da idade da reforma: Perspetivas de estudo a partir de uma revisão de literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), pp. 86-106.
- Viana, C., Barbosa Ribeiro, G. & Silva, S.** (2015, 13 de setembro). Como Crato mudou (quase) tudo o que podia mudar. *Revista 2, Jornal Público*, pp. 22-27.
- Wahlstrom, N., & Nordin, A.** Policy of suspiciousness -mobilization of educational reforms in Sweden. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education* 43(2), pp. 251-265. DOI: [10.1080/01596306.2020.1822294](https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1822294)
- Young, M. F. D.** (2010). *Conhecimento e currículo*. Porto Editora.

Legislação referida:

- Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro
- Decreto-Lei nº 519-T1/79, de 29 de dezembro
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro
- Decreto-Lei nº 405/86, de 15 de dezembro
- Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro
- Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril
- Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto