

O PAPEL DE PROFESSOR NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS

Jorge M. Ávila de Lima *

Este artigo procura fornecer um conjunto de referências e informações sobre o estado actual da discussão teórica sobre o papel de professor. Nele, são abordadas algumas das principais linhas de reflexão sobre esta questão nas sociedades contemporâneas.

Com esta discussão, pretendemos atingir dois objectivos principais:

- (a) demonstrar a complexidade da situação em que os professores se encontram nas sociedades contemporâneas;*
- (b) fornecer informação teórica que ajude a estruturar e a enquadrar potenciais projectos de investigação nesta área.*

Começamos por uma apresentação do próprio conceito sociológico de papel, procedendo de seguida a aplicações ao caso concreto dos professores. Enumeramos depois um conjunto de situações e constrangimentos que são relevantes para a compreensão das experiências subjectivas dos professores, uma vez que estão em boa parte na origem da ambiguidade e da complexidade do seu papel. Esta análise é complementada com uma sistematização dos processos de natureza histórica, social, política e pedagógica que contribuíram e contribuem para a «crise» actual da função docente.

Seguidamente, damos especial relevo às transformações decisivas que se verificaram na área da produção, da manipulação e da transmissão dos saberes, e às suas consequências sobre a identidade profissional dos professores. Esta reflexão é articulada com a questão central da imagem pública dos professores.

* Assistente de Sociologia da Educação, Universidade dos Açores.

Finalmente, são referenciadas as consequências destes diversos factores e processos para o grupo ocupacional dos professores, aos níveis material e psicossociológico.

Introdução

A Sociologia da Educação em Portugal tem vindo recentemente a debruçar-se mais sobre o corpo docente enquanto grupo ocupacional com características culturais específicas, embora muito esteja ainda por fazer em termos de investigação neste campo. Não cabe no âmbito deste artigo fazer uma avaliação do percurso já realizado a este nível no nosso país. Procura-se sim fornecer um conjunto de referências e de informações de carácter global sobre o estado actual da discussão teórica sobre o papel de professor que possam ajudar aqueles que se interessam por esta temática a enquadrar projectos de investigação nesta área.

Nele, são abordadas algumas das principais linhas de reflexão sobre esta questão nas sociedades contemporâneas.

Com esta discussão, pretendemos atingir dois objectivos principais:

- (a) demonstrar a complexidade da situação em que os professores se encontram nas sociedades contemporâneas;
- (b) fornecer informação teórica que ajude a estruturar e a enquadrar potenciais projectos de investigação nesta área.

Começamos por uma apresentação do próprio conceito sociológico de *papel*, procedendo de seguida a aplicações ao caso concreto dos professores. Enumeramos depois um conjunto de situações e constrangimentos que são relevantes para a compreensão das experiências subjectivas dos professores, uma vez que estão em boa parte na origem da ambiguidade e da complexidade do seu papel. Esta análise é complementada com uma sistematização dos processos de natureza histórica, social, política e pedagógica que contribuíram para a «crise» actual da função docente.

Seguidamente, damos especial relevo às transformações decisivas que se

verificaram na área da produção, da manipulação e da transmissão dos saberes e às suas consequências sobre a identidade profissional dos professores. Esta reflexão é articulada com a questão central da imagem pública dos professores.

Finalmente, são refenciadas as consequências destes diversos factores e processos para o grupo ocupacional dos professores, aos níveis material e psicossociológico.

O conceito de papel

O conceito sociológico de papel é bastante complexo. Como salientou Hoyle (1969: 36), ele implica:

- a) um **status**, ou seja, uma posição ocupacional específica;
- b) um **padrão de comportamentos** associado a essa posição, o qual é independente das características dos indivíduos que a ocupam;
- c) um **padrão de expectativas sociais** em relação ao ocupante da posição, que tem a ver com a forma como ele deve agir.

A importância do conceito de papel advém do facto de nós basearmos o nosso comportamento em relação ao ocupante de uma determinada posição, partindo do princípio de que ele agirá em conformidade com as expectativas que estão associadas a ela. Isto significa que nós assumimos um certo grau de previsibilidade no comportamento dos ocupantes dos papéis sociais (Hoyle, 1969). Esta ideia de previsibilidade faz com que os diversos actores tenham uma noção geral do comportamento adequado a cada papel e ajam em função dessa noção.

Por isso, o conceito de papel tem duas utilidades principais: por um lado, ajuda-nos a compreender a forma como a qualidade das relações interpessoais é condicionada pelas expectativas; por outro, ajuda a compreender o tipo de funções que o professor desempenha aos diferentes níveis, desde a escola, passando pela comunidade, até à sociedade em geral (Hoyle, 1969).

Professor: um papel complexo

Devido à necessidade de manter em funcionamento os mecanismos básicos da socialização ideológica e comportamental (Durkheim, 1922, 1925), os professores ocupam uma posição estrategicamente central e sensível nas sociedades contemporâneas, em particular nas dimensões do desenvolvimento e da mudança social (Schwarzweiler e Lyson, 1978).

Vários autores assinalaram o conjunto dos constrangimentos de naturezas radicalmente diferentes a que os professores estão sujeitos e que são relevantes para a compreensão das suas experiências subjectivas. Alguns teóricos afirmam mesmo que, apesar de as satisfações que se podem retirar do ensino serem imensas, ser professor é viver uma vida dedicada a uma missão quase impossível (Eggleston, 1992: 1).

Neste vasto conjunto de constrangimentos figuram aspectos tão diversos como a história individual, a inserção social, as propriedades estruturais das condições de emprego, o contexto sócio-político (Chapoulie, 1987), ou o controlo e avaliação pelos inspectores e directores, as pressões da opinião pública, dos pais e dos próprios alunos (Berger, 1974).

O papel do professor é extremamente complexo, repleto de ambiguidades e de contradições. A ambiguidade detecta-se sobretudo ao nível do seu estatuto social: por um lado, nível económico relativamente baixo, quando comparado com outras ocupações de formação académica similar; por outro, nível cultural acima da média, devido à posse do diploma (símbolo de «saber» e de «conhecimento») e ao prestígio daí decorrente (Nóvoa, 1987b)¹.

Em Portugal, como demonstrou Nóvoa (1987b), esta ambiguidade remonta pelo menos ao tempo do mestre régio do século XVIII (correspondente ao actual professor do primeiro ciclo do ensino básico), o qual, apesar de auferir de um salário anual muito baixo (que o colocava a par do pedreiro ou do carpinteiro), usufruía dos privilégios dos nobres, o que constituía uma importante regalia social.

Quanto à natureza contraditória da função docente, atentemos, por exemplo, ao facto de que boa parte dos professores tem que enfrentar exigências

¹No entanto, como veremos mais adiante, nem mesmo este último aspecto está isento de problemas.

antagónicas, nomeadamente, serem agentes de execução, no sentido de que operam uma selecção social da qual resulta a reprodução do sistema social, indo muitas vezes esta sua prática contra os seus princípios pessoais de defesa da igualdade de oportunidades sociais perante o ensino. É neste sentido que Ida Berger (1974) sugere que o docente se encontra sempre, consciente ou inconscientemente, em contradição consigo próprio. Na expressão feliz da autora, «os docentes querem crer-se livres, sabendo que são manipuladores manipulados». Esta experiência vivenciada pelo professor de dilemas e contradições criadas no sistema educativo, em virtude de contradições existentes ao nível social² também foi salientada por Hargreaves (1980).

Para além disso, contrariamente a muitos profissionais que, na pior das hipóteses, lidam com um cliente de cada vez, os professores têm de lidar, face a face, com inúmeros estudantes em simultâneo, estando constantemente «em cena» perante um público cujas características e comportamentos são a maior parte das vezes desconhecidos e imprevisíveis (Berger, 1974).

Esta realidade ganhou relevo, desde que começou a existir uma forte disparidade entre o recrutamento social dos alunos (os quais, em todos os níveis de ensino, são oriundos dos diversos meios sociais) e o recrutamento dos docentes, que continua a ter características culturais mais uniformes, tendencialmente junto dos grupos sociais mais favorecidos ou, pelo menos, dos mais «cultos» (Auba e Leclercq, 1985).

Os professores são, assim, confrontados com a incapacidade de a própria instituição escolar responder à diversidade cultural com a qual é actualmente confrontada. Eles encontram-se perante alunos cada vez mais diversos, em termos, por exemplo, do seu vestuário, ou da sua pertença a movimentos que os professores não conhecem necessariamente:

«À relativa uniformidade de aparência, de comportamento e de costumes dos alunos, sucedeu-se uma diversidade que reflecte a variedade dos movimentos e das sub-culturas que agita a nossa sociedade. (...) eles [os professores] eram certamente menos postos em causa e tinham um menor senti-

² O que implica a necessidade de referenciar os aspectos experienciais ao contexto institucional e societal em que eles ocorrem (Hargreaves, 1980: 137).

mento de estranheza em turmas relativamente homogêneas cujos alunos, oriundos na sua maioria das classes médias e favorecidas, tinham uma proximidade social e cultural que facilitava o trabalho do professor» (Esteve e Fracchia, 1988: 47).

O carácter contraditório do papel do professor tem ainda outras dimensões que interessa referir. De facto, exige-se que ele exerça autoridade sobre os alunos, mas que, ao mesmo tempo, tenha com estes um comportamento afectivo (Berger, 1974). Como observou Waller (1932), o professor alterna, centenas de vezes durante o dia, entre dois papéis contraditórios, o de pai amigo e o de mestre disciplinador, alternância esta que marca o ritmo da pulsação da sua personalidade, numa contínua expansão e contracção.

O seu trabalho também envolve uma negociação entre várias dimensões: a sua biografia, a sua prática e a estrutura institucional na qual esta se desenvolve. Estas dimensões estão numa relação de permanente tensão, criando «uma cacofonia de exigências conflitantes» (Britzman, 1986: 443).

Por outro lado, os professores são sujeitos a uma acumulação de responsabilidades que são desproporcionadas em relação ao tempo e aos meios de que dispõem: para além de, como já vimos, eles terem que manter a disciplina (sendo ao mesmo tempo simpáticos e calorosos), exige-se-lhes que estimulem os alunos mais rápidos, sigam aqueles que trabalham lentamente, velem pela atmosfera da aula, programem as suas actividades, avaliem, aconselhem, recebam os pais e conversem com eles sobre a evolução dos seus filhos, organizem actividades extra-escolares, participem nos conselhos de professores e de turma, nas reuniões, se ocupem por vezes de problemas administrativos e, até, vigiem os recreios, os refeitórios ou os transportes escolares (Esteve e Fracchia, 1988)³.

Ao carácter contraditório do papel docente acresce-se a sua natureza cada vez mais «difusa» (Burgess, 1986), a qual muitas vezes choca com as concepções restritas que muitos professores têm dele. Corporaal (1987), por exemplo, detectou nos professores estagiários do ensino elementar uma concepção bastante estreita do seu papel profissional, com um forte predomínio da dimensão

³ Sobre outros aspectos da intensificação do trabalho do professor numa sociedade em acelerada mutação tecnológica, ver Apple (1987).

«escola/sala de aula». Num estudo realizado na Escócia com candidatos a professores do ensino secundário, Mitchell e Wilson (1986) detectaram também uma concepção limitada do papel do professor na escola secundária, na qual o papel era definido quase exclusivamente como a transmissão de conhecimentos aos alunos numa área disciplinar específica.

Estes trabalhos empíricos, ao demonstrarem a existência de um hiato entre a concepção estrita do papel que muitos professores têm e as exigências difusas do mesmo, ajudam a detectar uma importante fonte de conflito externo potencial que pode ser experienciado pelos professores no exercício da sua actividade profissional.

Crise da função docente tradicional e mudanças no papel do professor

A função docente «tradicional» conhece uma «crise» cujos contornos só podem ser compreendidos se considerarmos um conjunto diverso de processos de natureza histórica, social, política e pedagógica.

O movimento pedagógico da «Escola Nova» (Claparède, Decroly, Montessori, Ferrière, Freinet, Dottrens, Dewey) fez a crítica da escola livresca, memorística e uniformizadora e pôs em causa o papel tradicional do professor como transmissor de conhecimentos e de normas. Os efeitos transformadores deste movimento sobre a função docente remontam pelo menos aos finais do século passado, com o *learning by doing* de Dewey.

A crise actual da função docente também foi originada, em parte, pela própria evolução morfológica do corpo docente. Na verdade, na maior parte dos países ocidentais, a «explosão escolar» implicou a necessidade de um recrutamento massivo de professores, a maior parte dos quais não havia recebido uma formação pedagógica prévia (Debesse, 1979). Mais tarde, a evolução demográfica dos países industrializados, caracterizada por uma forte redução dos níveis de natalidade, teve repercussões directas no sistema escolar, originando em alguns países um excesso de professores em exercício, devido à redução do número de matrículas (Garcia 1986; Freedman, 1987).

A edificação progressiva das chamadas «Ciências da Educação», com a proliferação de análises teóricas, metodológicas e técnicas diversas, também veio

questionar muitos hábitos e concepções tradicionais sobre a docência, ajudando a transformá-la num conceito altamente problemático. Entre estas, é de destacar a influência da «Sociologia do Currículo», que veio opor ao currículo tradicional um currículo reflexivo, centrado no aluno, relativizando e contextualizando igualmente os conhecimentos em função das situações sociais e pessoais concretas (García, 1986).

Assim, nos anos 60, a função docente tradicional, identificada com «um modelo de escola humanista, racionalista e libertadora» (Nóvoa, 1987a: 770), era já seriamente posta em causa em várias frentes. Até esta altura, a clausura da instituição escolar tinha permitido aos docentes, durante muito tempo, manter as questões escolares afastadas do campo político, pois as dificuldades e as incertezas expressas pelos professores diziam sobretudo respeito aos meios e técnicas pedagógicas, e parecia ainda ser possível melhorar a escola a partir do seu interior. A partir dos anos 60, as pressões crescentes dos alunos e dos seus pais, entre outros, levaram os professores e os investigadores a desmistificar os objectivos da escola, a questionar o significado real das reformas, e conduzir os seus combates, tanto no campo das técnicas pedagógicas, como no plano político e no das estruturas internas da instituição (Mollo, 1979).

Um dos maiores abalos que a instituição escolar conheceu este século foi ocasionado pela revolta estudantil do Maio de 1968, com todas as suas repercussões em termos da contestação dos tipos de ensino ministrados (Debesse, 1979).

As críticas de teor marxista ou marxizante às funções da escola e ao papel do professor numa sociedade capitalista, na reprodução da sociedade de classes (Bourdieu e Passeron 1970; Althusser, 1970; Baudelot e Establet, 1971; Bowles e Gintis, 1976), vieram afastar as visões mais românticas e ingénuas do ensino, que «colocavam o professor num pedestal, como o guardião do conhecimento, aquele que procura a verdade, e guia as jovens mentes curiosas» (Carlson, 1987: 283).

Estas teorias consideraram que os professores estão fortemente implicados na reprodução de visões do mundo, de modos de comportamento no trabalho e de relações técnicas e sociais de produção que têm um carácter opressivo (Carlson 1987). No entanto, apesar dos seus méritos na desmistificação do contributo da escola para a diminuição das desigualdades sociais, pensamos que

elas deram muitas vezes origem a visões parciais e politicamente pessimistas, desvalorizando o contributo potencial que os professores poderiam dar em termos de resistência e de transformação social. Elas ajudaram a criar uma visão redutora do professor, que o toma simplesmente como agente ou funcionário da escola capitalista.

As teorias da anti-escola, por seu turno, negaram que os professores produzissem qualquer serviço pedagógico para as crianças ou jovens. Para Illich (1970, citado *in* Carlson, 1987: 286), o representante e teorizador mais célebre desta corrente teórica, a maior parte das pessoas adquire a maioria dos seus conhecimentos fora da escola – as escolas são instituições que «criam empregos para os professores», independentemente daquilo que os alunos aprendem com eles. «Por isso, o movimento da desescolarização considerou que a escola é um espaço que deteriora as qualidades humanas, em vez de as desenvolver, pois nela os sentimentos dominantes são a subordinação, a alienação e o aborrecimento dos alunos» (García, 1986: 387). Illich defendeu «uma sociedade sem escolas», na qual a função docente seria diluída em favor de um novo estado social caracterizado pela «convivialidade».

Outro factor que pôs em causa a função docente foi a incerteza criada sobre os próprios objectivos da escola. Uma situação destas implica que os professores sejam desorientados por políticas nas quais as reformas se sucedem a um ritmo rápido, incoerente e desconcertante (Mollo, 1979). Este foi, aliás, o caso português, sobretudo após o 25 de Abril de 1974.

As recentes mudanças de política educacional, desde o início dos anos 80, influenciaram a maneira como os professores representam e desempenham o seu papel, embora o seu impacto sobre as representações e as práticas não seja ainda bem conhecido.

A forte implicação pessoal dos professores no processo educativo torna-os extremamente vulneráveis às transformações estruturais a que este é sujeito. Walker e Barton (1987: VIII-IX) ilustram bem este facto, ao afirmarem que «os professores estão na posição algo curiosa de serem simultaneamente as vítimas e os agentes da reforma, estando a mudança educacional global inextricavelmente relacionada com a sua própria metamorfose pessoal».

Face a este conjunto de circunstâncias, «Tem-se por vezes a impressão, no meio das discussões apaixonadas e dos escritos empenhados que alertam a

opinião pública, de uma espécie de dança do escalpe em redor da desgraçada função docente» (Debesse, 1979: 22). Para utilizar uma expressão de Mollo (1979: 53-54), a escola não está morta, mas morreu uma certa ideia da escola.

Com efeito, o papel de professor conheceu várias mudanças de carácter estrutural: por um lado, devido à emergência de novas funções, foram integrados nele novos papéis, que requerem novas competências (Lacey, 1977), como, por exemplo, as de formador e de animador (Debesse, 1979); por outro lado, verificou-se um processo de diferenciação e de especialização dentro das próprias escolas, que estão a tornar-se organizações cada vez mais complexas (Lacey, 1977). Esta diversificação de tarefas e funções assenta numa «concepção multifuncional do docente» (Debesse 1979: 23-26) e tem vindo a dar lugar à imagem corrente do «professor polivalente» (Nóvoa, 1987a: 762).

Estas mudanças estão, aliás, bem presentes na Reforma Educativa da era de Roberto Carneiro. Na verdade, inicialmente a Comissão de Reforma do Sistema Educativo opunha dois perfis de professor: o «professor curricular», mero «agente de ensino», que só se preocuparia em exercer a sua actividade ao nível da sala de aula; e o «professor cultural», que o faria, enquanto «agente de cultura», não só ao nível da turma, mas também da escola e da comunidade (para um comentário crítico, ver Fernandes, 1988)⁴.

No intuito de aprofundar o carácter polivalente da actividade docente⁵, a Reforma veio exigir deste um conjunto muito vasto de qualidades técnicas e pessoais, adicionando às actividades de docência tradicionais um conjunto de acções de apoio psicológico cuja imputação ao professor é altamente questionável (Fernandes, 1988: 73)⁶.

Este alargamento das funções do professor, que normalmente tem origem em processos sociais exteriores ao próprio corpo profissional, não parece, aliás, ter um final à vista. Repare-se, por exemplo, num forte movimento

⁴ As expressões entre aspas são as de Manuel Ferreira Patrício, autor do texto «A Escola Cultural: sua natureza, fins, meios e organização geral» (citado in Fernandes, 1988).

⁵ Repare-se, por exemplo, na nova figura do «professor-tutor» (Fernandes, 1988: 73).

⁶ O artigo 36º da Lei de bases do Sistema Educativo, retomado no Estatuto da Carreira Docente, por exemplo, consagra esta visão, ao estipular que a progressão na carreira docente depende da avaliação de toda a actividade exercida pelo professor, incluindo as actividades extra-curriculares. Sobre este assunto, ver Costa (1991).

recente, que procura tornar as escolas e os próprios professores mais responsáveis perante as famílias e a comunidade (dando àquelas por exemplo, o poder de escolher a escola que os filhos frequentarão) (Ranson, Hannon & Gray, 1987), e os compele a possuírem ainda um outro conjunto de qualidades, até agora pouco salientadas: competências de *marketing*, de relações públicas, de advocacia e de negociação (Eggleston, 1992).

Relação com o saber e identidade profissional

As transformações mais decisivas que se verificaram talvez sejam aquelas que se têm vindo a operar na área da produção, da manipulação e da transmissão dos saberes.

Como demonstrou Bourdieu (1979: 129-133), no interior de cada classe social as fracções de classe têm estruturas patrimoniais diferentes, isto é, têm padrões diferentes de distribuição do seu capital global entre várias formas possíveis que este pode assumir. No caso dos professores, na distribuição das diferentes espécies de capital, a cultural é a dominante. Por isso, este capital é muito importante para a sua posição social.

Esta importância advém do facto de que, segundo a teorização deste autor, as diferentes fracções de classe têm capacidades desiguais de dominar as condições da sua reprodução social⁷, capacidade esta que é

«um dos privilégios mais raros que, ao dar uma maior liberdade perante os veredictos escolares, torna menos indispensáveis ou menos urgentes os investimentos culturais, aos quais não podem escapar aqueles que dependem completamente do sistema de ensino para a sua reprodução. Este último é o caso dos professores, cuja reprodução social depende principalmente do capital cultural» (Bourdieu, 1979: 129).

⁷ A forte proporção de padrões endógenos, por exemplo (isto é, que nasceram e se mantiveram no grupo dos patrões), demonstra a capacidade que estas fracções têm de transmitir os seus poderes e os seus privilégios «sem mediação nem controlo» (Bourdieu, 1979: 133).

Consequentemente, no sentimento de identidade do professor, o saber ocupa um lugar central (Ranjard, 1984; ver também Hamon e Rotman 1984). Ora, o saber do professor tem sido abalado, por diversas razões. O espectacular crescimento dos meios de comunicação de massas, por exemplo, criou uma «educação paralela» (Debesse, 1979: 20-21; Auba e Leclercq, 1985: 76), o que faz com que o professor corra hoje o risco de dar uma educação meramente residual:

«Ele não só não tem mais o privilégio do saber, como também o seu saber se encontra mais desvalorizado. O pequeno écran, para nos limitarmos a ele, sabe mais; e ele interessa mais, graças ao poder da imagem em movimento que dá a ilusão da realidade directamente percebida» (Debesse, 1979: 21).

O professor perdeu o exclusivo do privilégio do saber, um saber que, ainda por cima, se desvalorizou. As suas relações com o saber são hoje bastante diferentes do que o eram no período áureo da expansão da escola. Hoje, não só o professor já não detém a exclusividade da posse do saber, como também este, ele próprio, é posto em questão:

«Já não é possível falar do saber sem reenviar para toda uma série de questões, que não são inéditas, mas que adquirem uma nova significação: A que necessidades responde este saber? Quais são as condições da sua produção e da sua reprodução? Quais são os responsáveis pela sua elaboração? Para que serve ele? A quem beneficia?» (Nóvoa, 1987a: 777).

Nóvoa (1987a) explicou exemplarmente a forma como o saber detido pelos professores tem vindo a conhecer uma desvalorização pública relativa, ao mostrar que, com a passagem da «escola social» do início do século à «sociedade pedagógica» contemporânea (na qual a maioria das relações sociais são «mediatizadas por um raciocínio pedagógico»), se verificaram dois processos principais: o primeiro, relativo à «extensão da relação pedagógica ao conjunto da sociedade»; e o segundo, ao acréscimo do número de pessoas directamente envolvidas pelo sistema escolar. Em consequência destes dois processos, nos nossos dias a pedagogia está em todo o lado, isto é, em lado nenhum, como sublinhou o autor.

Estamos aqui perante um processo de desvalorização relativo. Voltando a Bourdieu (1978), sabemos que um título (no nosso caso, o título de professor) sofre provavelmente uma desvalorização, sempre que o crescimento do número dos seus titulares for mais rápido do que o crescimento do número de posições às quais esses títulos dão normalmente acesso.

Mas existe ainda uma outra desvalorização, mais dissimulada, que resulta do facto de as posições (e os títulos que a elas conduzem) perderem o seu valor distintivo, mesmo que o acréscimo do número dos postos seja proporcional ao dos títulos que davam inicialmente acesso a estes postos, e por essa mesma razão, ou seja, pela sua própria abundância. Segundo Bourdieu, este é o caso do título de professor, o qual perdeu a sua raridade a todos os níveis.

Esta desvalorização decorreu em boa parte da diminuição relativa da qualificação cultural dos professores, resultante da elevação geral do nível de instrução da população, a qual se traduziu num aumento de número de pais de alunos que realizaram uma escolaridade tão longa como a dos professores, o que os inclina a pôr em dúvida a competência exclusiva destes nos assunto da educação dos seus filhos (Chapoulie, 1974).

A desmistificação do conhecimento esotérico de um determinado grupo profissional, tornando-o mais acessível ao público em geral, provoca um reequacionamento das relações de poder entre o profissional e o cliente, no sentido de um maior poder de intervenção deste sobre o processo de tomada de decisões a seu respeito (Hodson e Sullivan, 1990). No caso do professor, esta tendência parece estar a verificar-se, com sintomas diversos de vulgarização do saber específico ligado ao ensino e de expansão da utilização do senso-comum no tratamento das questões educativas.

O não reconhecimento da legitimidade da pedagogia enquanto corpo autónomo de conhecimentos científicos, característico dos profissionais do ensino, está na base de uma relação ambígua destes com o saber pedagógico, o qual é entendido mais como uma «técnica instrumental de intervenção» do que como um «conhecimento científico fundamental» (Nóvoa, 1989a: 445).

Uma ilustração desta situação é o facto de a hierarquização interna ao corpo docente ter por fundamento a relação de cada categoria com um **saber geral** (a cultura científica das várias áreas disciplinares), e não com um **saber**

específico (o saber pedagógico), situação esta que coloca no topo do prestígio os professores universitários (Nóvoa, 1989a).

Aliás, muitos professores do ensino secundário com formação universitária exprimem uma concepção muito particular do saber, preocupando-se com a libertação ideal em relação aos constrangimentos materiais e rejeitando afirmadamente o aspecto utilitário dos conhecimentos. À instrução, à aquisição de *savoir-faire*, que muitos consideram ser da ordem dos conhecimentos de tipo inferior, eles opõem prontamente a cultura «desinteressada» e o saber como valor supremo⁸ (Désbrousses, 1982).

Em suma, a hierarquia interna da profissão docente é definida, não pela apropriação das técnicas pedagógicas – as quais «não constituem um corpo de doutrina relativamente unificado e reflexivamente conhecido pelos praticantes» (Chapoulié, 1974: 163) –, mas sim pela relação com o saber geral.

Da parte da administração escolar, a organização interna dos concursos para professores e o tipo de conhecimento privilegiado nestes também demonstram que a competência pedagógica não é entendida senão com «uma forma desvalorizada da competência científica» (Chapoulié, 1979: 69-70).

Os professores do ensino básico e secundário, ao serem desprovidos – pelos professores do ensino superior e pelas instâncias de legitimação cultural – da posse de plenos direitos sobre o «saber geral», não conseguem impor o reconhecimento legítimo da pedagogia. Ora, ao privar as categorias «inferiores» do reconhecimento de uma competência em si, esta hierarquia enfraquece a sua posição perante os utilizadores dos seus serviços, tornando verosímil aos seus olhos a eventualidade da sua incompetência (Chapoulié, 1974: 164).

A própria educação de professores ocupa um lugar bastante modesto na hierarquia dos saberes e das instituições académicas: na ânsia de se obter mais professores diplomados e dotados de uma preparação específica para a actividade do ensino, a educação de professores foi frequentemente relegada para as instituições de ensino superior mais jovens, ou para instituições que não

⁸ Um professor afirmou o seguinte: «Eu insurjo-me contra o empobrecimento do conteúdo de ensino, contra a uniformização de um saber que já não é um, contra este nivelamento negativo (...) renunciou-se uma certa forma de cultura para se chegar à horticultura (...) o público é cada vez mais medíocre, há uma mediocridade que me apavora...» (citado in Désbrousses, 1982: 46).

gozavam da reputação de oferecer um ensino de qualidade. Por outro lado, nas instituições prestigiadas, as que ofereceram cursos de formação de professores atribuíram esta tarefa aos docentes do seu quadro que possuíam um *status* mais baixo (Schlechty e Vance, 1983).

Por último, para além de o saber escolar se ter desvalorizado, ele só assume verdadeiro valor «intra-muros»⁹, isto é, no interior da instituição escola (Mollo, 1979). Em suma, a profissão docente, desprovida da posse exclusiva do saber, perdeu um dos seus principais valores estruturantes.

Imagem pública do professor

Como vimos, a educação tornou-se um assunto acerca do qual todos os grupos sociais desejam exprimir-se, pois não existe um consenso social sobre os valores e os objectivos da educação e esta já não é tida como apanágio de especialistas.

A visão que predomina na sociedade em geral é que ensinar não é difícil e que não necessita de grande preparação. Por outro lado, a imagem que os candidatos a empregos fora do ensino têm deste é a de que ele não apresenta desafios estimulantes, oportunidades de promoção, ou salários interessantes (Book, Freeman e Brousseau, 1985). Ainda, a própria feminização transformou a imagem social do professorado, associando-a às representações pejorativas tradicionalmente existentes sobre as actividades profissionais de recrutamento maioritariamente feminino (Chapoulie, 1974).

Este conjunto de factores está na origem de fortes pressões públicas sobre os professores. A principal assenta no argumento de que eles são responsáveis pelo mau funcionamento do sistema de ensino, o que nem sempre é justo, porque muitas vezes eles são as primeiras vítimas das disfunções deste (Esteve e Fracchia, 1988).

Hoyle (1969), no seu estudo clássico, consagrou um capítulo à imagem pública dos professores, devido ao facto de considerar que existem poderosos estereótipos nas representações sociais sobre os professores. Apesar de mal

⁹ Ou «mercado escolar», na expressão de Bourdieu (s.d.).

adequadas à realidade, estas imagens estereotipadas continuam bastante enraizadas nas mentalidades e evoluem de uma forma muito lenta.

Os estereótipos profissionais são geralmente constituídos por uma imagem fixa e estilizada que exclui as variações e a diversidade de funções existentes numa actividade profissional. Esteve e Fracchia (1984), por exemplo, defendem que estas representações exercem uma grande influência social porque:

- (a) determinam as expectativas sociais daqueles que interagem com os membros da profissão, nomeadamente as dos pais e as dos alunos;
- (b) influenciam o número e as características das pessoas que aspiram a exercer essa profissão;
- (c) influenciam o auto-conceito profissional dos indivíduos em exercício.

Segundo os mesmos autores, no espaço informativo, tem surgido uma imagem superficial dos docentes, dominada por dois estereótipos opostos: um, mais antigo, apresenta uma visão idílica dos professores e da sua actividade, dando primazia ao aspecto relacional e individual da profissão, e relegando as dificuldades para segundo plano; o outro, mais recente, assenta numa visão conflitual do ensino, descrevendo este em termos de confrontos físicos e ideológicos. Nos jornais, por exemplo, os professores são muitas vezes responsabilizados por toda a espécie de problemas sociais, incluindo o vandalismo, a falta de boas maneiras, o aborto, as greves, o lixo nas ruas, e até o próprio crime (Eggleston, 1992: 3).

Isto demonstra que

«professores e não-professores não se conhecem e substituem facilmente uma comunicação real pelo abuso da utilização de estereótipos, assinalados na imprensa e na literatura. Cada um fala do outro e age em consequência, apoiando-se sobre as suas próprias representações» (Mollo, 1979: 58).

Em Portugal, Nóvoa (1989a) assinalou destas pressões públicas já no período pombalino e verificou que a vigilância que as comunidades exerciam sobre os indivíduos responsáveis pelo ensino incidia sobre a regularidade da

sua presença na escola, o seu comportamento moral e as suas capacidades e competências para desempenhar o cargo.

Segundo o mesmo autor, actualmente, no nosso país, a imagem pública do professor continua a reflectir o resultado histórico dos medos que os poderes políticos (e, não menos importante, a comunidade, em especial as famílias) sempre revelaram sobre a constituição do corpo docente enquanto poderosa corporação. Esta imagem conjuga a figura do sacerdote e do funcionário público:

«Ao longo do 'século da escola' consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, à devoção, ao apostolado, e mesmo ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana» (Nóvoa, 1989b: 2).

Mas não devemos esquecer que as imagens sobre os docentes flutuam em função das categorias sociais (Mollo, 1979). Na verdade, o abaixamento do valor socialmente reconhecido ao título de professor deu-se especialmente junto das «classes superiores» e de certas fracções das «classes médias» (Chapoulie, 1974).

Segundo certos autores, as classes superiores e os seus representantes políticos interpretam o conjunto das actividades dos professores como sendo potencialmente ameaçador para a ordem social (ver, por exemplo, Chapoulie, 1974: 168-169). Segundo estes autores, todos os aspectos da autonomia profissional dos docentes – desde o poder de decisão sobre os conteúdos a ensinar, passando pelos métodos pedagógicos, até à forma apropriada de se relacionar com os alunos – são actualmente postos em causa pelos pais dos alunos das classes superiores.

Mollo (1979: 6), por exemplo, sustenta que os professores mantêm uma relação ambígua com a burguesia porque, embora a entrada no ensino seja muitas vezes interpretada como uma ascensão social,

«esta ascensão cessa à porta da burguesia, à qual o acesso está interdito, objectivamente, devido à fraca remuneração de uma grande parte do corpo

docente, e ideologicamente, pela rejeição dos valores que a poderiam pôr em causa.

Por isso, para Mollo, os docentes «são utilizados – ao mesmo tempo que mantidos à distância – pelas classes dominantes». Segundo ela, esta dificuldade em conquistar um estatuto decorre do facto de os professores ocuparem uma posição estratégica para a estabilidade e a continuação da organização social, o que inspira receios por parte das classes dominantes.

No entanto, parece-nos que esta perspectiva de Mollo se baseia numa visão ideologizada da burguesia, que terá sido adequada à realidade das sociedades ocidentais no início deste século, mas que actualmente deveria dar lugar a uma noção mais operacional e sociológica. Na verdade, os professores do secundário, por exemplo, pela sua origem e pela sua pertença social, não parecem estar assim tão afastados da burguesia e de algumas fracções das classes médias como a expressão da autora poderia sugerir (ver, por exemplo, os nossos dados em Lima, 1995).

Por isso, em contraponto à autora, julgamos que essa situação estratégica ocupada pelos professores é precisamente uma fonte potencial extremamente poderosa de poder e de prestígio, que poderia ser assumida com núcleo estruturador de uma estratégia colectiva para a obtenção de ganhos de *status* social.

O mal estar docente

Perante este complexo conjunto de factores e de processos, os professores estão numa situação em que o desejo de mudança é uma demonstração de heroísmo, e na qual a resistência à mudança é natural: eles têm bastante a perder com ela e o que poderiam ganhar eventualmente em seu resultado é problemático, incerto; isto é, não está garantido à partida (Ranjard, 1984).

Mas o que têm os professores a perder com a mudança? Respondendo a esta questão, Ranjard (1984: 151-153) acentuou aspectos materiais e aspectos psicossociológicos inerentes à actividade docente tal como esta é actualmente organizada nas sociedades industriais contemporâneas. No plano material, o autor acentuou sobretudo o privilégio do tempo (não apenas as férias, mas principalmente a permissividade e a flexibilidade dos horários). Na sua pers-

pectiva, no ensino secundário é apenas necessária uma pequena parcela do tempo em presença controlável, num local previamente estipulado, o que constitua um privilégio inegável.

Outro elemento material importante referido por Ranjard é a segurança de emprego, que fornece a independência material, base da independência intelectual, a qual seria condição *sine qua non* do exercício da actividade docente. Aqui, parece-nos que o autor ignora, no seu frenesim algo panfletário, a realidade da instabilidade profissional dos professores, que continua a ser um dos aspectos que mais condiciona a realidade cultural do ensino em Portugal.

Talvez a perda mais importante seja aquela que se dá no plano psicossociológico: a mudança implica perda de identidade, da imagem de si individual e colectiva e de relação com os outros e com o mundo que decorre dessa imagem. Mais especificamente, ela implica a perda da identidade dos professores enquanto «transmissores de saber».

Com efeito, os professores nem sempre têm sabido acompanhar os profundos efeitos da aceleração da mudança social sobre o seu papel. Por outro lado, as administrações não elaboraram estratégias de adaptação apropriadas, nem organizaram processos adequados de formação que tivessem em conta os novos contextos (Esteve e Fracchia, 1988).

Encontra-se aqui uma das causas do mal-estar dos docentes, os quais, para além de terem perdido o «sentido da irredutibilidade pedagógica», se viram confrontados com a necessidade de desempenharem inúmeras funções, novas e contraditórias, sem que tivessem meios para clarificar e decidir sobre a especificidade do seu papel profissional (Nóvoa, 1987a). Estudos sobre a motivação dos professores nos E.U.A., por exemplo, têm registado uma erosão significativa do seu *morale*, em comparação com dados do início dos anos 60 (Webb e Ashton, 1987: 22-23).

Não resistimos aqui a regressar de novo a Bourdieu (1979: 176) e à sua análise da génese da instabilidade das identidades sociais, que tem muito interesse para esta discussão. Ora vejamos:

«Enquanto que o antigo sistema tendia a produzir identidades sociais bem recortadas, deixando pouco lugar para o ontrismo social, mas também confortáveis e securizantes na própria renúncia que elas exigiam sem condições,

a espécie de instabilidade estrutural da representação da identidade social e as aspirações que se encontram aí legitimamente incluídas tende a reenviar os agentes, por um movimento que não tem nada de pessoal, do terreno da crise e da crítica sociais para o terreno da crítica e da crise pessoais.

Parece-nos estar aqui traçado o retrato perfeito da situação que tem sido vivida pelos professores. Para eles, aliás, as dificuldades são acrescidas pelo facto de se lhes exigir que as suas vivências conflituais, resultantes das condições em que estão envolvidos, não interfiram quotidianamente na qualidade do ensino que praticam. Por isso, não é de espantar que em França, por exemplo, se tenha acabado por encarar as doenças mentais detectadas nos professores como verdadeiros casos de doenças de origem profissional (Berger, 1974).

Está desde há muito demonstrado empiricamente que o grau de conflito experienciado por uma pessoa num determinado papel depende do grau de discrepância entre as exigências ligadas ao papel, as concepções que ela tem sobre esse papel e o seu desempenho real no papel (Musgrove e Taylor, 1969: 45-46). Esta questão torna-se ainda mais complexa quando as exigências dos diferentes indivíduos e grupos sobre um papel não estão em concordância, como é o caso do papel do professor.

Ora, se bem que seja verdade que as pessoas aprendem a viver com os conflitos e muitas vezes acabam por minimizá-los, salientando a ilegitimidade das exigências que lhes são feitas, aquelas que sentem que as exigências contraditórias são oriundas de fontes legítimas ficam normalmente perturbadas e inseguras no desempenho do seu trabalho. Este é o caso da função docente.

O *stress* e a tensão resultantes dos imperativos contraditórios do papel e do status do professor foram estudados por diversos autores, entre os quais salientamos Lortie (1975), Breuse (1984), e Esteve (1987). Nos estudos sobre este tipo de efeitos, os franceses utilizam a expressão *malaise enseignant*, que encontra o seu equivalente português em «mal-estar docente», mas o termo anglo saxónico, *teacher burnout*, é provavelmente o mais expressivo¹⁰.

¹⁰ Surgido pela primeira vez em 1970, ele significa, segundo Esteve (1987: 47), «ficar queimado». Mas nós pensamos que ele não deve ser objecto de uma tradução tão literal e entendemo-la como «desgaste» e/ou «esgotamento».

Os sintomas desse mal estar docente afectam os professores em graus distintos e incluem um elevado absentismo, falta de empenhamento no trabalho, um «anormal desejo de férias», auto-estima reduzida, pedidos constantes de transferência, *stress*, doenças mais ou menos fingidas que têm por objectivo conseguir abandonar temporariamente o ensino e enfermidades reais, neuroses reactivas ou depressões (Esteve, 1987; Freedman, 1987).

Isto não significa que todos os professores sejam doentes mentais. Na realidade, os dados publicados em alguns órgãos de imprensa são, regra geral, alarmistas e carentes de qualquer fundamento: a extensão das baixas neuro-psiquiátricas dos docentes é muito reduzida, pois não chega a atingir 1% de entre eles (Esteve, 1987). No entanto, não deixa de ser verdade que, em alguns países, esta é a principal doença dos professores, só sendo ultrapassada em número por outros eventos como acidentes ou partos (Esteve, 1987).

De qualquer modo, na ausência de dados comparativos em outros grupos profissionais e períodos anteriores, não nos parece ser legítimo retirar conclusões sobre o significado real dos números apontados. Não devemos esquecer que os mecanismos da frustração relativa se sobrepõem à esperada linearidade de muitos comportamentos sociais. Por isso, na ausência de investigações credíveis ou aprofundadas, a prudência na interpretação dos dados é a atitude mais aconselhável.

Conclusão

Procurámos demonstrar neste artigo que os professores, no seu desempenho de um papel estrategicamente central nas sociedades contemporâneas, estão sujeitos a um conjunto complexo e contraditório de constrangimentos, os quais decorrem de vários factores. Entre estes, destacámos a ambiguidade estrutural do estatuto social de professor, a multiplicidade e diversidade de expectativas de que este é objecto e a sua incapacidade (tal como, aliás, a da própria instituição escolar) de redefinir o seu lugar num sistema cultural em acelerada mutação.

Parece-nos plausível supor que este conjunto de constrangimentos seja factor condicionante da forma como os professores se pensam enquanto acto-

res ocupando um determinado lugar nos campos social e escolar, nomeadamente, das suas representações desse lugar, quer no espaço social, quer no interior do próprio grupo ocupacional, onde a sua identidade é quotidianamente construída e reconstruída. Sem o recurso a estes elementos de referência teórica, não é possível compreender actualmente as formas de estar dos professores na sua profissão, nem as contingências do processo de ingresso dos indivíduos no corpo docente, nas suas vertentes pessoais e sociais.

Necessitamos de compreender a evolução morfológica do corpo docente no contexto histórico e social em que ela se processou. Mas este é apenas um ponto de partida. Necessitamos igualmente de compreender a forma como as alterações morfológicas, que a bibliografia assinala, contibuíram e contribuem para as eventuais mutações verificadas ao nível da identidade social e profissional dos professores. Por outras palavras, precisamos de estudar as culturas profissionais (entendidas no sentido antropológico) dos professores, caracterizando-as na sua diversidade e localizando-as nos contextos temporais e ocupacionais que contribuem para lhes dar a forma e a substância específicas que assumem.

Desde 1990, temos vindo a desenvolver algum trabalho exploratório nesta área (Lima, 1992, 1995). Trata-se de um estudo apaixonante, embora modesto, cujos resultados poderão ter implicações relevantes, quer para a análise de políticas educativas, quer para uma discussão interna ao próprio grupo social dos professores, entendido enquanto comunidade profissional.

É a partir de estudos nesta área, combinando idealmente as metodologias clássicas da investigação em sociologia com abordagens etnográficas, tradicionalmente mais usadas no campo da antropologia, que poderemos lançar as bases de um estudo rigoroso do universo cultural dos professores. Este é um objecto específico de estudo que nos parece merecer maior atenção da parte daqueles que trabalham ou aspiram vir a trabalhar na Sociologia da Educação em Portugal.

Correspondência: Jorge Ávila de Lima, Departamento de Educação da Universidade dos Açores, Ponta Delgada, São Miguel.

Bibliografia

- ALTHUSSER, Louis (1970) «Les appareils idéologiques d'État», *La Pensée*, 3-38.
- AUBA, Jean & LECLERCQ, Jean-Michel (1985) *Les Enseignants dans les Sociétés Modernes: une même interrogation*, Paris: La Documentation Française.
- BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger, (1971) *L'école capitaliste en France*, Paris: F. Maspero.
- BERGER, Ida (1974) «Psychologie des Enseignants», in Debesse, M. & Mialaret, G., *Traité des Sciences Pédagogiques*, tomo 6, Paris: P.U.F., 121-140.
- BOOK, Cassandra, FREEMAN, Donald e BROUSSEAU, Bruce (1985) «Comparing academic backgrounds and career aspirations of education and non-education majors», *Journal of Teacher Education*, Vol. 36, nº 3, May-June, 27-30.
- BOURDIEU, Pierre (1978) «Classement, déclassement et réclassement», *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, nº 24, Nov., 2-15.
- BOURDIEU, Pierre (1979) *La Distinction*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1979b) «Les trois états du capital culturel», *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, Nº 30, 3-6.
- BOURDIEU, Pierre (s.d.) «Reprodução cultural e reprodução social», in GRÁCIO, S., MIRANDA, S. e STOER, S. (Orgs.) (1982) *Sociologia da Educação*, Vol. I. Lisboa: Livros Horizonte, 327-368.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1970) *La Reproduction*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOWLES e GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*, New York: Basic Books.
- BREUSE, Edouard (1984) «Identification de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante», in ESTEVE, J. M. (Org.), *Profesores en conflicto*, Madrid: Narcea, 143-161.
- BURGESS, Robert G. (1986) *Sociology, Education and Schools. An introduction to the Sociology of Education*, London: B.T. Batsford Ltd.
- BRITZMAN, Deborah, P. (1986) «Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education», *Harvard Educational Review*, Vol. 56 (4), 442-456.
- CARLSON, Dennis (1987) «Teachers as political actors: from reproductive theory to the crisis of schooling», *Harvard Educational Review*, Vol 57, nº 3, August, 283-307.
- CHAPOULIE, Jean Michel (1974) «Le corps professoral dans la structure de classe», *Revue Française de Sociologie*, Vol. 15, 155-200.
- CHAPOULIE, Jean Michel (1979) «La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits», *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, nº 30, Nov., 65-85.

- CHAPOULIE, Jean Michel (1987) *Les professeurs de l'enseignement secondaire: un métier de classe moyenne*, Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- CORPORAAL, A. H. (1987). «Six shared dimensions concerning "good teaching"», *European Journal of Teacher Education*, Vol. 10 (1), 57-66.
- COSTA, Jorge Adelino (1991) *Organização e Administração Escolar. Legislação Base*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DEBESSE, Maurice (1979) «Une fonction remise en question», in Debesse, M. & Mialaret, G., *Traité des Sciences Pédagogiques*, Vol. 7, Paris: P.U.F., 11-25.
- DESBROUSSES, Hélène (1982) *Instituteurs et Professeures, Matériaux pour L'analyse d'un Groupe Social*, Roubaix: Edires.
- DURKHEIM, E. (1922) *Education et Sociologie*, Reeditado em Paris: P.U.F., 1989.
- DURKHEIM, E. (1925) *L'Éducation Morale* (Estudos editados postumamente sob o título *Moral Education. A study in the theory and application of the Sociology of Education*), Reeditado em New York: The Free Press, 1973.
- EGGLESTON, John (1992) *The Challenge for Teachers*, Londres: Cassell.
- ESTEVE, José M. (1987) *El Malestar Docente*, Barcelona: Laia.
- ESTEVE, José M. e FRACCHIA, Alice F. B. (1984) «L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse», *European Journal of Teacher Education*, Vol. 7, nº 2, 203-209.
- ESTEVE, José M. e FRACCHIA, Alice F. B. (1988) «Le malaise des enseignants», *Revue Française de Pédagogie*, nº 84, 45-56.
- FERNANDES, Rogério (1988) «Perfil do professor no imaginário da Reforma», *O Professor*, nº 112, Out., 69-73.
- FREEDMAN, Sara (1987) «Burntout or beached: weeding women out of woman's true profession», in WALKER, Stephen e BARTON, Len (Orgs.), *Changing Policies, Changing Teachers. New Directions for Schooling?*, Milton Keynes: Open University Press, 41-57.
- GARCÍA, Emilio García (1986) «Funcion, status y rol del profesor», in MAYOR, Juan (Dir), *Sociología y Psicología Social de la Educacion*, Madrid: Anaya, 381-419.
- GOSELIN, Marie France (1984) «Ensayo de identificacion de las fuentes de tension del enseñante en su trabajo profesional», in ESTEVE, J.M. (Org.), *Profesores en conflicto*, Madrid: Narcea, 163-167.
- HAMON, H. e ROTMAN, P. (1984) *Tant Qu'il y Aura des profs*, Paris: Éditions du Seuil.
- HARGREAVES, David H. (1980) «The occupational culture of teachers», in WOODS, P., (Org.) *Teacher Strategies*, London: Croom Helm.
- HODSON, Randy e SULLIVAN, Teresa A. (1990) *The Social Organization of Work*, Belmont: Wadsworth Publ.

- HOYLE, Eric (1969) *The Role of the Teacher*, Londres: Routledge & Kegan Paul.
- ILLICH, Ivan (1970) *De-Schooling Society*, Nova Iorque: Harper and Row.
- LACEY, Colin (1977) *The Socialization of teachers*, Londres: Methuen.
- LIMA, Jorge Ávila de (1992) *O Corpo Docente no Espaço Social*, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- LIMA, Jorge Ávila de (1995) «Origem social, posição de classe e representações sobre a posição social: o caso dos professores das escolas secundárias da Região Autónoma dos Açores», *Forum Sociológico*, nº 6: 81-107.
- LORTIE, Dan C. (1975) *School-teacher. A sociological study*, Chicago: The University of Chicago Press.
- MITCHEL, Lindsay e WILSON, John D. (1986) «Suitable for teaching: applicants' views on selection for initial teacher training», *Scottish Educational Review*, 45-53.
- MOLLO, Suzanne (1979) «Le statut social des enseignants», in Debesse, M. e Mialaret, G., *Traité des Sciences Pédagogiques*, Paris: P.U.F., 51-73.
- MUSGROVE, Frank & TAYLOR, Philip H. (1969) *Society and the Teachers's Role*, Londres: Routledge & Kegan Paul.
- NÓVOA, António (1987a) *Le Temps des Professeurs. Analyse Socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII – XX siècle)*, 2 vols., Lisboa: INIC.
- NÓVOA, António (1987b) «Do mestre-Escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV – XX)», *Análise Psicológica*, 3 (V) 413-440.
- NÓVOA, António (1989a) «Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas», *Análise Psicológica*, 1-2-3, (VII), 435-456.
- NÓVOA, António (1989b) «Os professores em busca de uma autonomia perdida?», Documento de trabalho (versão provisória) apresentado no 1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Novembro-Dezembro.
- RANJARD, Patrick (1984) «Prof: les lois de l'inertile», *Politique Aujourd'hui*, nº 6, 151-159.
- RANSON, Stewart; HANNON, Valerie e GRAY, John (1987) «Citizens or consumers? Policies for school accountability», in WALKER, Stephen e BARTON, Len (Orgs.), *Changing Policies, Changing Teachers. New Directions for Schooling*, Milton Keynes: Open University Press, 3-21.
- SCHLECHITY, Philip C. e VANCE, Victor S. (1983) «Recruitment, selection, and retention: the shape of the teaching force», *The Elementary School Journal*, nº 4, 469-487.
- SCHARZWELLER, Harry K. e LYSON, Thomas A. (1978) «Some plan to become teachers: determinants of career specification among rural youth in Norway, Germany, and the United States», *Sociology of Education*, Vol. 51, 29-43.

- WALKER, Stephen e BARTON, Len (Orgs.) (1987) *Changing Policies. Changing Teachers. New Directions for Schooling?*, Milton Keynes: Open University Press.
- WALLER, W. (1932) *The Sociology of Teaching*, Nova Iorque: Wiley.
- WEBB, Rodman e ASHONT, Patricia T. (1987) «Teacher motivation and the conditions of teaching: a call for ecological reform», WALKER, Stephen e BARTON, Len (Orgs.), *Changing Policies Changing Teachers. New Directions for Schooling?*, Milton Keynes: Open University Press, 75-95.