

O ESTADO DA INVESTIGAÇÃO PORTUGUESA NO DOMÍNIO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E (RE)CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DOS PROFESSORES: MISSÃO (IM)POSSÍVEL*

Amélia Lopes**

1. Introdução

Agora que demos por terminada a tarefa de “sobrevoar” e “perscrutar” o nosso país no que às produções científicas sobre “desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores” diz respeito, sentimo-nos a transbordar de informações, ideias e impressões, mas acima de tudo com uma grande necessidade de expressar a nossa estima e gratidão a todos os que, sobretudo ao longo das duas últimas décadas, contribuíram para a edificação deste corpo de conhecimentos e interrogações.

É nosso objectivo apresentar as ideias, as informações e suas configurações, de forma a contribuir para conhecermos melhor quem somos, o caminho que percorremos e os caminhos frutuosos que podemos vir a percorrer.

Sentimos, a propósito, uma grande responsabilidade. Responsabilidade dado o risco de erro ou desvio, ao podermos esquecer aqueles que, por uma razão ou outra, não fomos capazes de “notar”, ao interpretarmos de uma certa maneira, que nunca deixará de ser a nossa, aqueles em que “tocámos”, e ao escrever, ao nosso modo, sobre o que lemos e, então, desenhámos.

Com efeito, a tarefa que nos foi entregue não é de fácil realização. Como referia Teresa Estrela já em 1993, nas últimas décadas acentuou-se o interesse das ciências sociais pela profissão docente: “Sociólogos, psicólogos, historiadores e pedagogos (rara vez) convergem na sua curiosidade perante uma profissão que oferece aspectos tão contrastantes que a tornam alvo das maiores

* À Mestre Cristina Sousa, o meu agradecimento pela qualidade da colaboração prestada na pesquisa documental e respectiva inventariação.

** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

ambivalências e um dos centros de projecção de fantasmas do imaginário social (Estrela, 1993:185). Assim, continua a autora, foram-se “multiplicando, um pouco por toda a parte, os estudos que têm contribuído para elucidar aspectos pertinentes da profissão e para caracterizar os seus profissionais” e, dizendo que não pretende ser exaustiva, Teresa Estrela refere os seguintes exemplos: “os estudos sobre a profissionalização e o profissionalismo, a socialização na profissão e os processos de construção da identidade profissional, as motivações de escolha e permanência na função, as atitudes em relação a várias dimensões do acto pedagógico, os sistemas e métodos de formação, os processos de pensamento do professor em actividade profissional, a caracterização sociológica da profissão...” (ibid.:186-7).

Compreender-se-á, assim, que a primeira etapa de realização da nossa tarefa consista na explicitação de procedimentos, métodos e critérios subjacentes à selecção, ordenação e respectiva forma de leitura das produções a serem analisadas, explicitação que indicará, também, os graus de segurança e as limitações com que a análise poderá ser lida. De seguida, será apresentado o modelo de análise adoptado, respectivas categorias e sua definição (onde sobressairão termos-chave e metodologias eleitas). A descrição das categorias e posterior síntese será antecedida de dois pontos, um relativo à relação que as categorias estabelecem com o tempo (“as categorias no tempo”) e outro relativo à relação que as categorias estabelecem com o espaço científico nacional (“as categorias, suas geografias e parcerias”). Termina-se apresentando algumas perspectivas heurísticas para o campo de investigação em análise.

2. Método e procedimentos

A tarefa que nos foi entregue, já o disse, é complexa, no sentido pleno da palavra. Porque os trabalhos do género o são sempre, mas também porque estamos perante uma temática à qual quase todos os autores se referiram durante a década de 90, tanto por ser um ponto de convergência ou interface de outras (também elas a fazerem correr rios de tinta, como por exemplo a formação de professores ou as políticas educativas), como por se dar a ler e a ouvir, pelo menos durante a primeira metade desse período, através de termos diversos, sem discriminação suficiente.

Este foi o aspecto com que tivemos que lidar logo no início da pesquisa, pois dada a situação já descrita, antes de sabermos como procurar, precisávamos de saber o que procurar. Começámos por orientar a pesquisa segundo o critério da presença no título dos seguintes termos: identidade, professores, desenvolvimento profissional e formação de professores. A integração deste último termo, nas primeiras pesquisas, deveu-se ao facto de, inicialmente, os termos “identidade” e “desenvolvimento profissional”, surgirem sobretudo ligados aos textos sobre formação de professores. Pesquisámos bibliotecas e bases de dados de editoras, fundações, institutos, universidades, revistas, primeiro à distância de um “clique” e, depois, numa relação mais personalizada e artesanal com os documentos, seus lugares ou autores. Considerámos livros, capítulos de livros, artigos, actas de encontros científicos, relatórios e textos escritos de comunicações a congressos inacessíveis de outra forma.

Tratou-se, depois, de os compilar e organizar. Estas duas tarefas, a partir de um volume suficiente de textos, foram propositadamente levadas a cabo em simultâneo: os esboços parcelares – como hipóteses transitórias – iam sendo postos à prova pelos documentos recém-chegados ou relidos. Neste processo, fomos identificando dimensões de análise, caracterizadoras quer da comunidade produtora, quer do produto da comunidade: no primeiro caso, a inserção profissional do autor, por vezes a sua biografia, a instituição académica de pertença e sua situação geográfica; no segundo caso, conceitos, metodologias eleitas, abordagens, tipos de texto, nível de ensino focalizado, objectivos, referências nacionais e internacionais e, ainda, ideias centrais e resultados.

Não queríamos apenas inventariar a produção científica portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional dos professores e reconstruções identitárias, pretendíamos antes dar à dispersão dessa produção uma forma dentro da qual os objectos científicos simultaneamente se distinguem e relacionam, abrindo perspectivas novas e/ou mais seguras para o prosseguimento sustentado da investigação.

Chegou um momento em que a depuração se impunha: salvas algumas excepções (relacionadas com abordagens a que adiante aludiremos), apenas os textos contendo, no título, os termos profissão docente, identidade, profissionalidade, profissionalismo ou desenvolvimento profissional (pessoal) seriam aceites para uma análise mais exaustiva de conteúdo e dinâmica. Por exemplo, todos os textos cujos títulos se referiam apenas a formação de professores, e/ou seus modelos, foram excluídos. Por outro lado, na medida em que

a temática “desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias” tem o seu maior potencial na consideração da interacção entre factores sociais e individuais, evitámos textos excessivamente vinculados a um só desses tipos de factores.

Obtivemos assim cerca de centena e meia de textos (anexo1). Admitimos que os textos recolhidos funcionem como representativos para a análise, não do ponto de vista estatístico (sobre o qual não tentámos ou quisemos, sequer, debruçar-nos), mas enquanto discursos que expressam posicionamentos, lugares de onde se fala, a que correspondem identidades discursivas dentro das quais os autores são substituíveis (Maingueneau, 1991); o mesmo ponto de vista permite considerar certos textos especialmente representativos dessa identidade, o que explica, entre outros, que os textos referidos não coincidam exactamente com os inventariados

Começámos por abordar os textos tendo em conta alguns dos parâmetros acima mencionados, tais como os conceitos, as metodologias, as abordagens e alguns autores de referência internacionais, mas de modo flutuante e aberto. Dessa abordagem resultou um modelo de classificação constituído por quatro categorias provisórias, relativas a outros tantos enfoques de investigação. Depois, ordenámos os textos, já classificados de acordo com a categoria provisória, cronologicamente. Com este procedimento, foi possível situar as categorias no tempo, o que permite a identificação de tipos de percurso das temáticas em investigação e, ainda, fazer quantificações, relativas ao número de produções de todas as temáticas e de cada uma delas por períodos de tempo.

Para além de perscrutarmos a sincronia (categorias) e a diacronia (tempos) dos textos, perscrutámos-lhes também “geografias” e “parcerias”¹. Assim, para além de ser possível conhecer geografias, é possível estabelecer uma relação entre geografias e categorias electivas, assim como constatar a existência de agrupamentos de investigadores com diferentes geografias.

Passámos, então, a uma análise intensiva dos textos situados em cada categoria segundo a grelha apresentada no anexo 2, onde constam todas as dimensões consideradas. Pretendíamos analisar os textos, mas também testar o modelo de classificação constituído como hipótese após a leitura flutuante, o que levou, por vezes, à mudança da categoria de pertença de certos textos.

¹ Quando dizemos “geografias” referimo-nos aos lugares (sobretudo universidades) que serviram de enquadramento à produção do texto. Aparentemente, a cada lugar correspondem estilos científicos, que se distinguem ou se assemelham aos estilos de outros lugares. As semelhanças de estilo estão subjacentes “parcerias” - relações de trabalho entre investigadores de lugares diferentes.

Fizemos então a caracterização aprofundada do percurso e do estado da investigação portuguesa em cada um dos subdomínios que identificámos (as categorias) no âmbito do tema “desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores”.

3. Apresentação do modelo de análise e definição das categorias

Embora sujeitas durante todo o processo de análise e síntese a grandes e muitas flutuações e indecisões, as categorias resistiram ao seu apagamento e insistiram em sedimentar.

Considerámos que qualquer dos textos adopta, simultaneamente, os pontos de vista descriptivo e propositivo e perspectivas de índole psicológica e sociológica, mas em graus diferentes, o que se reverte nas metodologias principais, qualitativas ou quantitativas, de estrutura ou de processo. Partimos, assim, de dois eixos em cruz: o eixo que desce da esquerda para a direita, do pólo psicológico ao pólo sociológico, e o eixo que desce da direita para a esquerda, do pólo descriptivo ao pólo propositivo. O modelo de análise (Figura 1) foi desenhado a partir desses eixos.

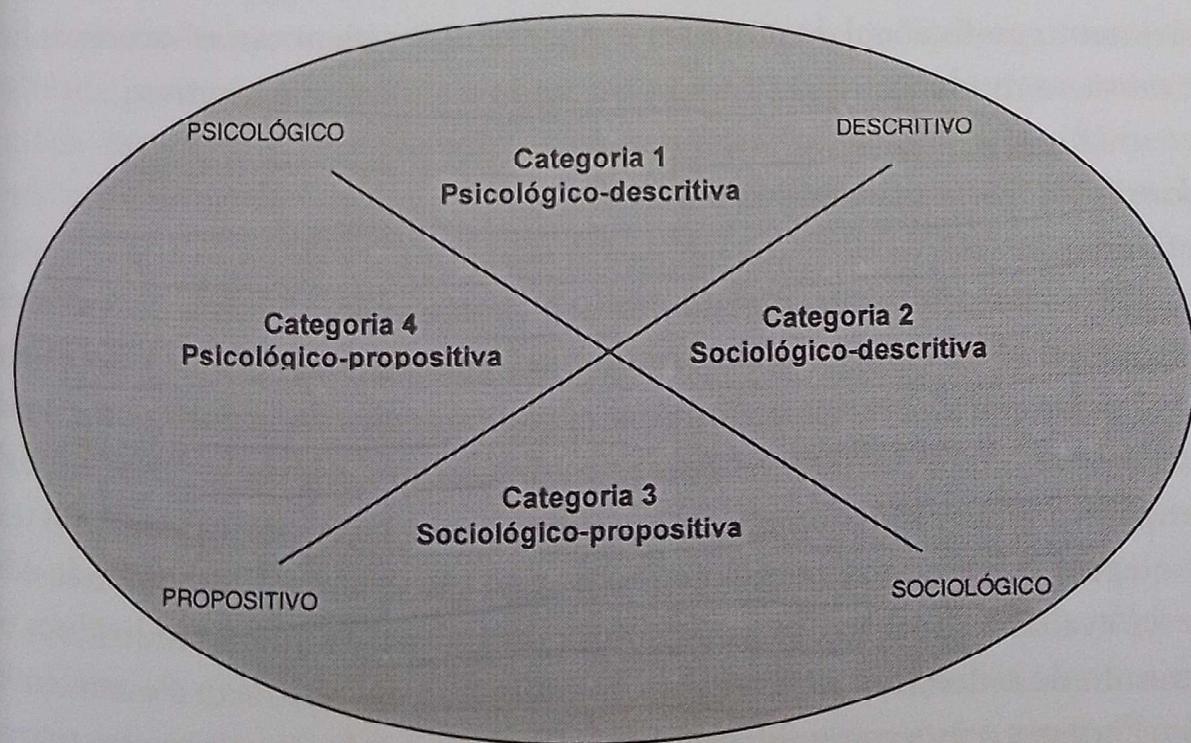


Figura 1 – O modelo de análise

A categoria um – psicológico-descritiva (PD) – integraria textos de ênfases psicológica e descritiva, a categoria dois incluiria textos de ênfases sociológica e descritiva – sociológico-descritiva (SD) – a categoria três – sociológico-propositiva (SP) – seria constituída por textos de ênfases sociológica e propositiva e a categoria quatro – psicológico propositiva (PP) – abrangeia textos de ênfases psicológica e propositiva.

A cada categoria pertencem textos que satisfazem um ou mais dos seguintes critérios: o título do texto patenteia termos-chave da categoria ou da sua área vocabular; o texto integra-se em obras cujos títulos patenteiam termos-chave da categoria; o texto pertence a um autor cuja obra patenteia os termos-chave da categoria.

Os textos de tipo propositivo são, sensivelmente, o dobro dos textos de tipo descritivo, sendo os textos de ênfase psicológica ou sociológica, em cada caso, em número semelhante. Os textos da década de 80 são, sobretudo, de carácter descritivo, como se se tratasse, na altura, sobretudo de conhecer uma situação quase completamente desconhecida. Os textos da década de 90, acompanhando provavelmente não só o desenvolvimento das perspectivas científicas, mas também o evoluir do sistema educativo, centram-se sobretudo na formação contínua como lugar de desenvolvimento profissional e formação da identidade. Verifica-se, com efeito, que toda a investigação sobre “desenvolvimento profissional do professor e reconstruções identitárias” acompanha, de perto, as mudanças que se vão verificando no sistema educativo.

3.1. – A categoria psicológico-descritiva

De todas as categorias, esta é a que mais expõe a pessoa do professor como entidade psicológica. No seu âmbito, encontramos títulos com os termos “mal-estar”/“bem-estar” (onde se elegem os conceitos de *self profissional* e de *stress*), *stress* (e termos relacionados, como *coping*), “motivação”, “empenhamento profissional” ou “satisfação/insatisfação profissional”. Os textos elegem sobretudo as metodologias de tipo quantitativo, pretendendo descrever/avaliar a situação dos professores portugueses enquanto indivíduos ou conjunto de indivíduos psicológicos. O indivíduo em abstracto é o referente.

Pertence a esta categoria um dos mais antigos textos portugueses sobre o *stress* dos professores (Fraga *et al.*, 1983). De resto, a produção com alguma robustez no seu âmbito estende-se desde o fim da década de 80 aos nossos

dias, sendo que, nesse percurso, os títulos tendem a abandonar a faceta negativa dos termos e a preferir a sua faceta positiva (do mal-estar ao bem-estar docente, da insatisfação à satisfação docente).

3.2. – A categoria sociológico-descritiva

Os estudos de carácter histórico ou sócio-histórico procurando (d)escrever o passado e o estado “actual” (este “actual” diz respeito ao final da década de 80 e ao início da década de 90, altura em que é divulgada a maior parte destes estudos) dos professores enquanto grupo profissional, onde incluímos as questões ligadas ao processo de profissionalização da actividade e os debates sobre profissionalismo, são especialmente representativos desta categoria. No seu âmbito, encontramos títulos com termos relativos a épocas históricas ou momentos sócio-políticos, assim como relativos ao carácter de profissão da actividade docente, ao seu estado actual (correspondente à época dos estudos), ao profissionalismo e à deontologia profissional. O estudo de vestígios e o inquérito em grande escala são as metodologias características da categoria, embora se incluam também nela estudos que usam as histórias de vida e as entrevistas semi-estruturadas como fontes de dados. A sociedade e/ou o grupo profissional, enquanto categoria social, é o referente.

Subacente aos textos desta categoria está a “vontade” de compreender a realidade portuguesa (passada e presente), questão de que a comunidade científica das ciências da educação em emergência se ocupou afincadamente desde a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), numa altura em que uma “nova” formação inicial dos professores dava os primeiros passos e em que crescia o número de licenciados em psicologia e sociologia pelas universidades portuguesas. Interessa salientar que é muito através dos textos aqui considerados que o estudo dos professores se inicia em força em Portugal.

3.3. – A categoria sociológico/propositiva

Cerca de 1/3 dos textos recolhidos é enquadrável especialmente nesta temática. A construção da identidade profissional é o seu núcleo central, onde o foco é colocado, sobretudo, nas interacções e nas relações, ora com ponto de partida nas pessoas, ora com ponto de partida nos contextos, ora com foco na

própria interacção. A instituição ou o grupo de interacção concreta é o referente. Nos seus títulos encontramos os termos “identidade profissional”, “(re)construção ((re)constituição) da identidade”, “intercompreensão”, “solidariedades”, mas também “profissionalidade”, “socialização profissional”, “culturas profissionais”, “formação da identidade”, “dilemas”, “valores” e “ética profissional” dos professores. Na dimensão metodológica elegem-se as entrevistas semi-directivas e/ou biográficas e/ou de compreensão e/ou de explicitação, o estudo etnográfico, a observação participante, análises da conversação e da interacção, a investigação-actuação, mas também questionários ou instrumentos de avaliação pessoal ou organizacional, umas vezes mais e outras vezes menos padronizados, umas vezes com análises quantitativas simples e outras vezes sofisticadas. Dado o carácter propositivo destes estudos, a formação, sobretudo a contínua e nas suas modalidades contextuais e participadas (nomeadamente através de projectos de investigação-actuação-formação), associa-se muitas vezes quer à metodologia, quer à conceptualização.

As produções científicas integradas nesta categoria têm por referência explícita ou implícita a construção de uma nova identidade profissional docente de tipo comunicacional. Esta construção implica uma transacção dupla que inclui transacções relacionais e transacções biográficas, onde se jogam identidades para si e identidades para os outros, identificações e atribuições, numa época em que os referentes tradicionais destes processos deixaram de ser seguros. Claude Dubar (1991, 1997, 2000) é, por esta via, uma das principais referências internacionais. Mas enquadram-se também neste ponto de vista os trabalhos que se baseiam no conceito de socialização profissional de Lortie (1975) ou Lacey (1977), ou no conceito de “culturas organizacionais”, nomeadamente de Sainsaulieu (1988).

3.4. – A categoria psicológico-propositiva

O desenvolvimento (percurso) pessoal, profissional e das carreiras, ou seja, o estudo do processo e do resultado concretos, pessoais e longitudinais, do viver profissional, enfatizando a pessoa que o professor é (antes, durante e depois de o ser) e as formas de lhe aceder, é a preocupação genérica dos estudos que integrámos na quarta categoria. Nela, incluímos produções com dimensão pessoal; pessoa do professor), “desenvolvimento humano e contexto

ecológico”, “desenvolvimento profissional (dimensão profissional)”, “percurso”, “fases da carreira” e “ciclos de vida” (ou qualquer um dos termos com que se nomeiam essas fases ou ciclos), “(auto)biografias”, “histórias de vida” e/ou “vidas de professores”.

Um terço dos documentos recolhidos pertence a esta categoria, na qual podemos encontrar três vias: a ligada ao desenvolvimento profissional (pessoal) em contexto de formação, sobretudo inicial, mas também contínua; a ligada ao estudo dos percursos profissionais, nomeadamente através das histórias de vida; e a ligada ao desenvolvimento da carreira, onde assumem especial relevância os estudos informados por Michael Huberman (eg., 1989).

4. As categorias no tempo

Embora se detecte investigação no domínio do desenvolvimento profissional desde o início da década de 80, nomeadamente através das questões ligadas com as transformações que estavam a ocorrer ao nível da formação inicial de professores, é durante a década de 90 que os temas “identidade”, “profissionalidade” e “desenvolvimento profissional” se relacionam e tornam atraentes para a comunidade científica portuguesa. A investigação portuguesa punha-se assim a par de outros países no que diz respeito à reflexão sobre a docência, a profissão docente e os docentes.

Na figura 2 mapeamos a variação da produção/divulgação dos textos do *corpus* ao longo do tempo, por categoria e na globalidade.

Começando pela leitura da globalidade, segundo o critério cronológico, podemos encontrar três períodos diferentes no que diz respeito à dimensão dispersão/aglomeração.

Identificámos primeiro um tempo de dispersão e rarefacção em que, de qualquer modo, surge um ou outro estudo tendo por foco o professor. Chamámos-lhe “antecedentes” da produção da temática central do artigo. Encontramos aí dois textos da categoria 1 – Fraga e colaboradores (1983) e Formosinho e colaboradores (1985) -, respectivamente sobre o *stress* profissional dos professores e sobre a relação entre *locus* de controle e o empenhamento dos professores, e outros dois da temática 2, sobre o profissionalismo dos professores, da autoria de Araújo (1985) e Teresa Estrela (1986). É um tempo que corresponde à década de 80, em cujo final emergem os primeiros aglomerados

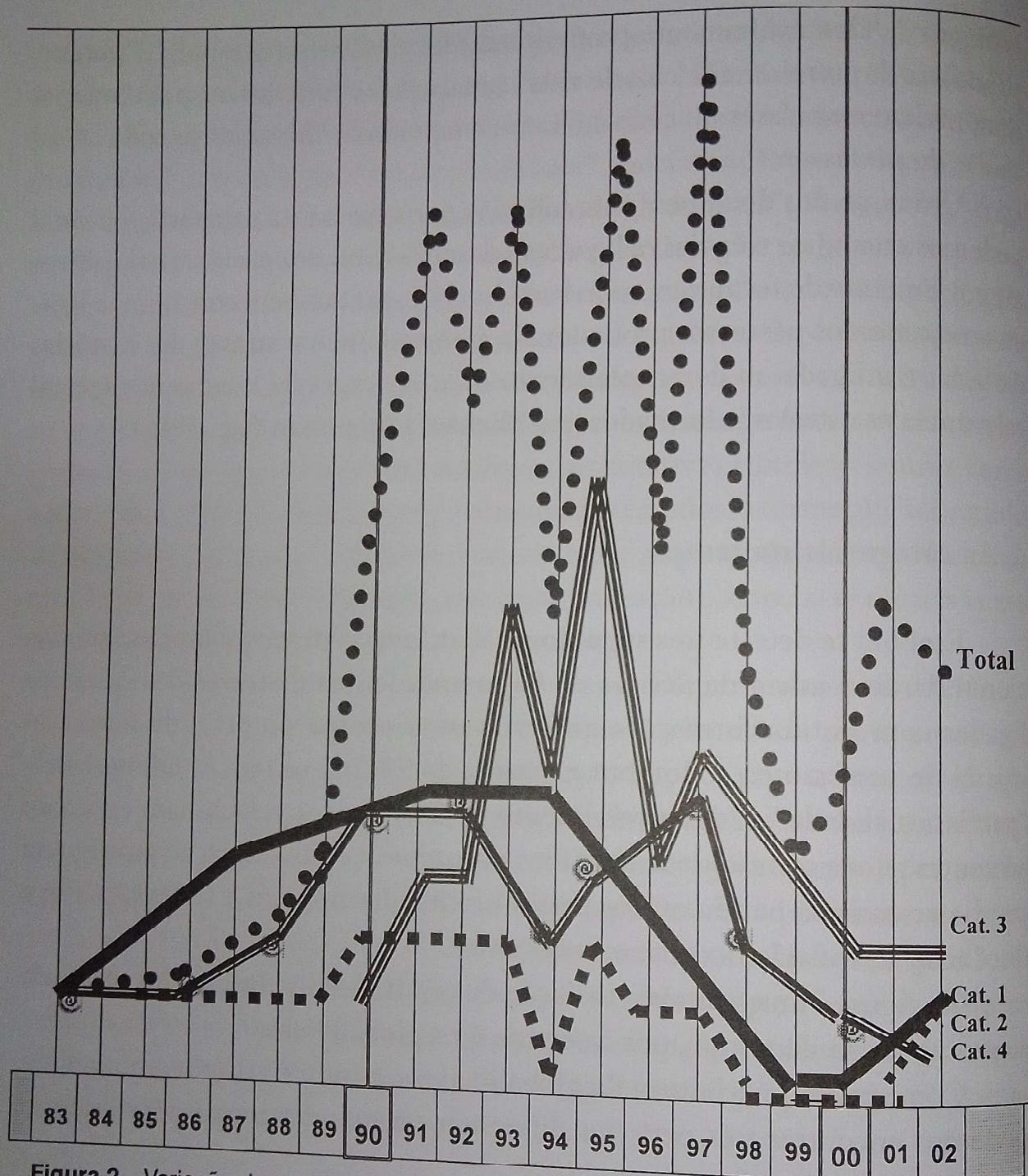


Figura 2 – Variação da produção /divulgação dos textos do *corpus* ao longo do tempo por categoria e na globalidade

de produção científica nacional no âmbito da temática deste artigo. Entre eles, estão os trabalhos de Nóvoa (1987) e Braga da Cruz (Braga da Cruz *et al.*, 1988; 1989) – da categoria 2 – (respectivamente sobre a profissionalização da actividade dos docentes do 1ºCEB e a situação do professor em Portugal), e os de Cavaco (1989), Alarcão e Tavares (1987) e Simões e Simões (1989) – da temática 4 (o primeiro sobre percursos profissionais, configurados a partir da

metodologia das histórias de vida, e os segundos sobre o desenvolvimento profissional dos docentes, no âmbito da supervisão dos professores em contextos de formação inicial e contínua). Apesar da rarefacção e da dispersão inicial, no final da década de 80 estava dado o passo decisivo no que diz respeito à temática deste artigo: o professor tornara-se um objecto/sujeito de estudo; de deveres, mas também de direitos; de competências, mas também de afectos; um profissional, mas também uma pessoa.

Mas, como podemos constatar na figura, a década de 90 será a década por exceléncia do estudo do desenvolvimento e da identidade do professor em Portugal. Isto sobretudo devido às produções no âmbito da temática 3 que, inexistentes na década de 80, atingem o seu máximo em meados da década de 90. A flutuação da produção no seu âmbito está muito relacionada com a realização de congressos. Em 1991, realiza-se no auditório da Reitoria da Universidade do Porto, sob organização do Instituto Irene Lisboa, o primeiro encontro científico português com a temática da identidade profissional docente. Os anos de 1995 e de 1996, sobretudo através das produções decorrentes do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, do VI Colóquio da APELF/AFIRSE e do I Forum de Educação, correspondem à visibilização de um conjunto de investigadores que se debruçam especificamente sobre a temática.

Do final da década de 90 do séc. XX até 2003, as produções no seu âmbito diminuem para níveis semelhantes aos do início da década de 90. No entanto, aumenta, em termos relativos, o número de textos publicados em revistas e com o termo “identidade profissional” (ou semelhante) presente explicitamente no título.

O Congresso da Universidade Lusófona sobre a temática, realizado em Março de 2003, congregará, *grosso modo*, o mesmo conjunto de autores acima referido e dará à luz mais um conjunto de estudos, a que infelizmente não poderemos fazer referência por não se encontrarem publicados no momento em que organizamos este texto.

Os estudos relativos à temática 4, em maioria no início da década de 90 do séc. XX, manterão sensivelmente o seu peso absoluto. Os da temática 1 têm o seu período mais forte na primeira metade da década de 90.

Em geral, pressente-se, hoje, a emergência de uma segunda geração, que tem por característica principal produzir a partir de uma maioria de referências portuguesas e já não estrangeiras, como acontecia com a primeira geração.

5. As categorias, suas geografias e parcerias

Cedo verificámos que entre a comunidade produtora e a produção da comunidade se estabeleciam relações que permitiam, a partir de uma, prever razoavelmente a outra. Ou seja, às categorias ou subcategorias correspondem, electivamente, certos lugares académicos em certas regiões do país, ou seja, “escolas” ou “estilos” de investigação. Ao ligarmos “escolas” e/ou “estilos” semelhantes, formam-se dois triângulos (Figura 3), a que chamámos: “triângulo psicológico” – cujos vértices são constituídos por Coimbra, Aveiro e Algarve –, onde assumem relevância as duas categorias de ênfase psicológica, a 1 e a 4; e “triângulo sociológico” – com Lisboa, Porto e Braga a ocuparem os vértices –, onde assumem relevância as duas categorias de ênfase sociológica, a 2 e a 3, mas também as subcategorias relativas aos percursos e às carreiras da categoria 4.

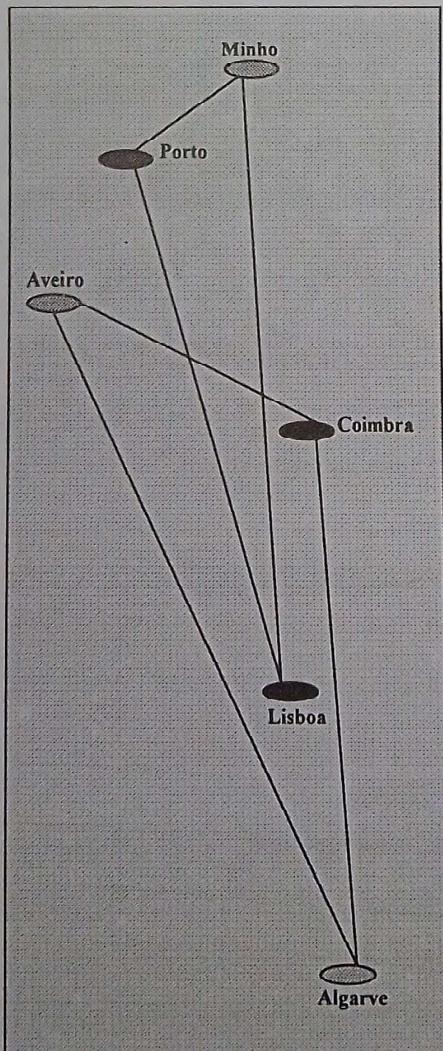


Figura 3 – Geografias e parcerias

6. Descrição das categorias

6.1 – Categoria 1 – psicológico-descritiva

O ponto de partida dos textos que pertencem a esta categoria é a mudança social que torna incontornável a transformação dos modos de ser professor, e a sua especificidade reside na preocupação de descortinar factores e processos ligados aos estados de mal-estar / bem-estar dos professores (termos aqui a serem entendidos de modo literal). As situações são explicadas pela interacção de variáveis pessoais e contextuais, nomeadamente, no caso de mal-estar, pela interacção de estruturas pessoais demasiado frágeis (rígidas) e de contextos demasiado complexos (ambíguos e múltiplos).

Na categoria, podemos identificar três subconjuntos de textos (Quadro nº 1), cada um focalizando um termo e/ou conceito de referência: o de mal-estar (e depois de bem-estar), sobretudo através do conceito de *stress* e de *self* profissional, o de motivação e/ou empenhamento profissional e o(s) de satisfação/insatisfação profissional.

QUADRO 1

AS SUBCATEGORIAS DA CATEGORIA 1 (PD)

Stress e mal-estar docente
Motivação e/ou empenhamento profissional
Satisfação/insatisfação profissional

6.1.1. - *Stress e mal-estar docente*

Os estudos no âmbito da temática do mal-estar/bem-estar docente têm por autor de referência Manuel Esteve (1989), com quem, desde o fim da década de 80 e do início da década de 90, alguns dos autores no âmbito desta temática estabeleceram contacto directo na Universidade de Málaga. Os trabalhos de Jesus (eg. 1996, 1997 e 2002) e Lopes (eg. 1992, 1993, 2001a, 2002a), neste domínio, são exemplos do que afirmamos.

Os estudos portugueses realizados neste âmbito demonstram, embora por vias diferentes, o carácter defensivo do exercício profissional dos professores portugueses.

A primeira publicação refere-se ao *stress* profissional (Fraga *et al.*, 1983). Tal como Mandra (cf. 1984) e Amiel (cf. 1984) em França, Fraga e colaboradores (1983) concluem que cerca de 50% dos professores sofrem agora de problemas de carácter psicológico, provocando depressão, absentismo e alheamento.

Os trabalhos desenvolvidos por Jesus (Jesus, 1992 e Jesus e Pereira, 1994) centram-se nos professores do 3º CEB. No artigo publicado em 1992, Jesus preocupa-se, com base na literatura, nomeadamente sobre o choque da realidade, em conhecer o impacto do estágio pedagógico na motivação para a docência e em relacioná-lo com o *locus* de controle, o *stress* experienciado e a orientação motivacional (para a acção e para o estado). Verifica que a orientação motivacional explica a variação das atitudes podendo funcionar como estratégia de *coping* contra o *stress*. No texto realizado com Anabela Pereira (Jesus e Pereira, 1994) confirmam-se as estratégias de *coping* de controle ou escape (e não de acção e cognição) como as mais utilizadas pelos professores. O sexo, o tempo de serviço e a formação educacional não fariam variar as estratégias de *coping*.

Recentemente, autores oriundos da comunidade médica têm-se também debruçado sobre o *stress* dos professores, entre os quais se conta Mota Cardoso (Cardoso *et al.*, 1999 e Cardoso *et al.*, 2000).

Lopes (1993 e 2002a) aborda o mal-estar/bem-estar docente centrando-se na noção de *self* profissional (Abraham, 1972) e focalizando os professores do 1º CEB. Conclui sobre a existência de um excesso de mecanismos de defesa nos professores portugueses por relação com os professores de outros países. Os professores portugueses têm com a profissão uma relação excessivamente alienada (explicável histórica e geograficamente), relação que a formação centrada e baseada na escola (Elliott, 1990) pode transformar (Lopes, 2002a).

Também outros estudos deste subconjunto fazem propostas de intervenção com vista à melhoria da relação psicológica dos professores com a profissão (Jesus, 1997 e 2002; Afonso, Amado e Jesus, 1999; e Lopes 1991, 1992, 1993 e 2001a), apesar de não ser essa a característica mais definidora da categoria em que estes textos se integram.

6.1.2. - Motivação e/ou empenhamento

No estudo da motivação dos professores, Jesus (1993) utiliza a teoria relacional da motivação e da aprendizagem de Nuttin (1995, 1980a e 1980b) - a aprendizagem, ou a motivação para ela, tem por fonte, não as experiências

passadas, mas a capacidade humana de perspectivar e antecipar -, em Portugal, tomada sobretudo por Abreu (1978, 1986). Ao procurar saber qual o impacto da formação inicial e da prática profissional na intensidade motivacional de professores e futuros professores, Jesus (1993) conclui que a prática profissional, por si só, não tem influência relevante na motivação profissional.

Moreno (1998), focalizando o 2º e o 3º Ciclos do Ensino Básico, procura explicitar o que distingue, em termos motivacionais, os professores empenhados. Baseia-se em modelos teóricos emergentes da compreensão da motivação em contextos de trabalho, onde se distinguem os modelos de conteúdo - entre os quais o da Motivação-Higiene de Herzberg (Herzberg, Mausner e Snyderman, 1959) - e os de processo, modelos que, entretanto, inspiraram estudos sobre a motivação docente em particular (Frase e Sorensen, 1992). Conclui que: a estrutura motivacional destes professores é alimentada sobre tudo por factores intrínsecos; as fontes mais influentes de motivação são os alunos (do ponto de vista das relações interpessoais e do processo de ensino aprendizagem) - como também se verifica em António e Teodoro (2003) - a autonomia, a diversidade e o desafio (Moreno, 1998:97). O facto de o trabalho docente ser um trabalho com importância para os outros e com impacto no crescimento próprio contribui significativamente para a motivação dos professores empenhados. A este propósito não se encontram diferenças significativas com o sexo e o tempo de serviço. Por esta via, Moreno chega a resultados semelhantes aos de Carvalho (1991), Rosa (1991) e Cordeiro Alves (1991; 1994; 1997) quando estudam a satisfação (insatisfação) profissional.

6.1.3. - Satisfação/insatisfação profissional

Rosa (1991) e Cordeiro Alves (1991) utilizam como conceitos de referência a(s) satisfação/insatisfação dos professores, tal como Florbela Santos (1996) e Graça Seco (2002). Baseando-se em Blase (1982), Chapman e Lowther (1982) e Lester (1987), Cordeiro Alves (1997:84) diz que a satisfação se refere a "sentimentos e formas de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma". As manifestações de sentido contrário seriam reveladoras de insatisfação. Maslow e Miskle, mas sobretudo Herzberg, informam teoricamente os estudos. Herzberg distingue entre factores internos (realização pessoal e reconhecimento) e externos (salários e re-

compensas interpessoais). Os estudos - nenhum deles realizado com professores do 1º CEB - tendem a apontar a relação entre satisfação e recompensas intrínsecas. É o que acontece no estudo de Florbela Santos (1996), onde a satisfação é associada a factores relacionados com a própria tarefa e a insatisfação às condições de trabalho, e onde se detecta uma satisfação razoável e uma insatisfação considerável. Também Cordeiro (1991), nos professores de Bragança, encontra mais respostas de insatisfação que de satisfação, sem que a diferença seja notável.

Essa percepção seria determinada sobretudo por componentes sociais. Com efeito, como já anunciamos, o factor económico e social está mais ligado com a insatisfação e o factor relacional (colegas ou alunos) à satisfação. No entanto, a interferência dos factores não se faz isoladamente. Por exemplo, o sucesso dos alunos é fonte de satisfação forte, enquanto o insucesso é fonte de insatisfação fraca; as condições materiais de trabalho são fonte de satisfação, mas as condições organizacionais são fonte de insatisfação; a instituição escola é fonte de satisfação, a instituição Ministério da Educação (ME) é fonte de insatisfação. Os professores sentem mais insatisfação que as professoras e são os(as) professores (as) entre os 30 e 40 anos os(as) mais insatisfeitos(as), sendo a insatisfação tanto maior quanto mais recente a efectivação. Os professores das áreas científicas tendem a considerar-se mais insatisfeitos.

Em geral, estes resultados concordam com a literatura internacional e também com Florbela Santos (1992). Estes professores têm, no entanto, menos manifestações de insatisfação que os do estudo de Santos (1996) - realizado com professores da Grande Lisboa -, onde diversos professores (30%) acusavam ter vivido estados de exaustão emocional. Em suma, os professores percepcionam positivamente e negativamente a sua satisfação profissional: positivamente devido a factores intrínsecos e negativamente devido a factores extrínsecos. Como diriam J. Barros, Neto e A. Barros (1991:53), os professores sentem-se “psicopedagogicamente satisfeitos mas insatisfeitos sociopoliticamente”.

Os estudos que vimos a referir, realizados com professores do 3º CEB e Secundário, concluem sobre a necessidade de se efectuarem mudanças nas condições do exercício profissional a nível interno e externo, começando pelo nível externo. Propõe-se também a realização de outros estudos comparando professores de diferentes regiões do país e com situações de carreira diferentes. Propõe-se ainda, do ponto de vista metodológico, a realização de estudos de caso.

Fátima Oliveira (2002) estuda a satisfação/insatisfação em educadoras de infância, apresentando-nos um panorama bem diferente. As educadoras de infância estudadas encontram-se satisfeitas com a sua escolha profissional, demonstram investimento e sentem o seu estatuto reconhecido. O trabalho directo com as crianças, mas também com a equipa de colegas são os principais factores de satisfação. Detectam-se, no entanto, no início da carreira, alguns factores de *stress* negativo e, em final de carreira, alguma desmotivação provocada por rotinização.

6.2. – Categoria 2 – sociológico-descritiva

Nesta categoria focaliza-se a docência como profissão. Queremos assim dizer que nela se integram textos que usam a análise da profissão como abordagem estruturadora principal e que têm como campo os professores enquanto grupo profissional.

Nela podemos identificar os subconjuntos apresentados no Quadro nº 2.

QUADRO 2

AS SUBCATEGORIAS DA CATEGORIA 2 (SD)

- Profissionalização dos/as professores/as
- Situação dos professores portugueses
- Deontologia e profissionalismo

O primeiro subconjunto é relativo ao processo de profissionalização da actividade docente “enquanto processo sócio-histórico de transformação de uma ocupação em profissão socialmente reconhecida” (M.T. Estrela, 2002:65), a que correspondem textos sobretudo de carácter sócio-histórico; o segundo integra textos que descrevem as características actuais (fim da década de 80 e década de 90, o tempo em que a educação adquire as facetas que ainda hoje tem, apesar das muitas alterações) dos professores portugueses; nos textos do terceiro subconjunto salienta-se uma das componentes normalmente presente na construção de uma profissão, a deontologia associada ao profissionalismo.

6.2.1. - Profissionalização dos(as) professores(as)

Aqui, os trabalhos de António Nóvoa, Helena Araújo e Áurea Adão são referências fundamentais. Os dois primeiros autores centram-se nos professores e nas professoras do 1º CEB. O primeiro, com um trabalho estruturado pela Sociologia das Profissões e de profunda pesquisa documental (Nóvoa, 1987), expõe à exaustão o processo sócio-histórico de profissionalização da actividade de professor primário em Portugal até à impantação do Estado Novo, demonstrando como e porquê a profissão de professor primário se tornou, durante os anos 20, profundamente respeitada e afirmada, mas também como a história do professor primário em Portugal é, sobretudo, uma história de subjugação e domínio. Em trabalhos posteriores sobre este mesmo assunto, o autor faz a síntese de muitas das conclusões do seu trabalho inicial (Nóvoa, 1988, 1989, 1991a), mas tenta também traduzir *insights* desse estudo para a situação actual e futura dos professores (Nóvoa, 1991 a,b e c).

Araújo (1993a; 2000), com a metodologia das histórias de vida, toma em mão o facto de os profissionais dessa profissão serem, desde as últimas décadas do século XIX, na sua maioria, mulheres. A autora interessa-se, sobretudo, pelo impacto social da existência de um novo profissional intelectual que é mulher e pelas repercussões subjectivas dessa situação nas vidas dessas professoras. Trata-se, para a autora, de “privilegiar a visibilidade feminina na actividade de ensinar, enquanto se procura articular as questões da ‘estrutura’ com as de ‘agência humana’” (Araújo, 1993b:161). Inaugura-se assim a problematização da profissão através das questões de género, aspecto crucial nas reconstruções identitárias.

Entretanto, Áurea Adão é a autora da primeira publicação (Adão, 1984) sobre o estatuto sócio-profissional dos professores das primeiras letras (primeira metade do séc. XX). A mesma autora possui trabalhos de índole histórica sobre os professores do ensino secundário (eg. Adão, 1997) e outros, ainda, centrados em épocas específicas de uns e outros (entre eles, o trabalho que lhe mereceu o prémio Rui Grácio – Adão (2002)).

Estes estudos, aos quais poderíamos ainda acrescentar o de José Manuel Resende (2001), pelo seu carácter histórico, indicam obstáculos e possibilidades para novas formas identitárias dos professores enquanto acção colectiva. Com efeito, como podemos confirmar em Santos Silva (1994) a propósito da mudança social, as possibilidades do futuro não são ilimitadas, enraízam-se nos “saberes passa-

dos". Por outro lado, chamam a atenção para o facto de os diferentes níveis de ensino, embora possuindo algo em comum, deverem ser analisados de forma diferente. Nomeadamente, ao tomarem-se decisões para o actual ensino básico, devem ter-se em conta diferenças históricas que se jogam no presente.

6.2.2. - A situação dos(as) professores(as)

O relatório Braga da Cruz (Braga da Cruz *et al.*, 1989) é o principal representante dos estudos que enquadrámos neste segundo subconjunto de textos. Depreende-se desse estudo que o 1º CEB, onde não se fizeram sentir os efeitos da "massificação", sofreu diminuição acentuada de lugares docentes, correlativa da diminuição da população inscrita. Denotando a diminuição da procura desta saída profissional, o corpo docente envelheceu em termos de anos de serviço; como se afirma no relatório (Braga da Cruz *et al.*, 1989), 76.7% dos professores primários têm mais de 11 anos de serviço, enquanto só 8.3% possuem menos de 2 anos de serviço. Este relatório apresenta, para o ano de 1985/1986, uma taxa de feminização do corpo docente primário de 92.4%. O acesso à profissão, entretanto, continuou a ser fonte de ascensão social; o ensino primário como primeira escolha atinge também níveis ainda elevados (65.7%), tal como a razão para a sua escolha definitiva: gostar de crianças (80.2 %). Se, no universo dos professores, os professores primários são os que menos dizem querer abandonar a profissão, é neles que o cansaço é mais vezes a razão apontada para o efeito.

No estudo de Benavente (1990a) sobre os obstáculos ao sucesso, procura-se dar conta da real situação do ensino primário em Portugal no final da década de 80. Conclui-se sobre a precariedade global das condições em que funcionam as escolas primárias portuguesas. É nos filhos de operários, de operários agrícolas ou daqueles sobre os quais não se possui informação que o insucesso escolar é mais elevado. No que diz respeito à origem social das professoras, tal como em Braga da Cruz, conclui-se, confirmando outro estudo realizado com os alunos mestres da Escola do Magistério de Aveiro (onde se verificava que estes procediam, na sua maioria, da pequena burguesia rural e urbana e de certas camadas do proletariado), que as professoras primárias aceadem a uma verdadeira ascensão social com o magistério, por relação com a escolaridade dos pais, assim como a uma verdadeira ascensão social com o casamento. Para o acesso à profissão, as motivações negativas de mal menor

são a maioria. Para 48% das professoras, o sucesso escolar dos alunos corresponde a saber “ler, escrever e contar”; para 19% o sucesso refere-se a exigências escolares a par com a socialização e a adaptação da criança à escola; 13% referem-se ao “ser capaz de seguir o ensino nos anos seguintes” e 7% referem-se apenas à adaptação à escola. Nesta abordagem global sobre as professoras, a autora considera a visão desvalorizada das crianças dos meios populares uma linha de força que atravessa o grupo profissional.

No antigo ensino secundário, revela o Relatório Braga da Cruz (Braga da Cruz *et al.*, 1989), a profissão confere também, agora, mobilidade ascendente. 43% dos professores deste nível de ensino decidiram ser professores antes de iniciar o curso de Licenciatura e 45% deram aulas ainda sem o terem terminado. De acordo com o relatório, o acesso precoce à organização escolar parece ser uma forma importante de escolha profissional. Por outro lado, a segunda razão para a escolha profissional é a ausência de alternativas. O relatório dá ainda conta de uma certa desvalorização social deste grupo profissional no que diz respeito ao desempenho e à preparação dos professores.

A ascensão social pela profissão nos dois níveis de ensino, as motivações negativas para a escolha da profissão no ex ensino secundário, as condições muito precárias de exercício da profissão e a visão desvalorizada das crianças dos meios populares no ex ensino primário são ideias principais a realçar para a caracterização dos professores portugueses.

Independentemente de, no momento, alguns destes resultados terem perdido a actualidade, eles dão-nos uma informação capital no que diz respeito à situação real dos professores destes níveis de ensino, num momento em que se preparava e iniciava a implementação da Reforma do Sistema Educativo.

6.2.3. - Deontologia e profissionalismo

A caracterização dos professores portugueses no fim da década de 80 e início da década de 90, que apresentámos no bloco anterior, expõe também as bases de uma crise da imagem social do professor que se patenteia numa crise do profissionalismo docente.

Como refere Teresa Estrela, o profissionalismo docente “pressupõe o (...) correcto exercício (da profissionalidade), mas (...) vai além dela, pois remete para princípios éticos e valores orientadores do trabalho profissional” (Estrela, 2002:65). Digamos que, do ponto de vista do estudo dos professores como

profissão - aspecto discutido por diversos autores, nomeadamente por Araújo (1985) e Borges (1990) -, o profissionalismo assume o lugar de identidade ideal. Ele abrange questões de competência científica e didáctica, mas também questões de comportamento ético e de deontologia profissional.

Preocupada com a melhoria da imagem social dos professores e a qualidade da educação que possam fornecer, nos estudos sobre deontologia profissional, Estrela (1986, 1991, 1993, 1995 a e b, 1998), considerando a necessidade de um código deontológico dos professores (os professores teriam a ganhar, em termos de afirmação pública e autonomia, se elaborassem um código deontológico), tal como mais recentemente Seiça e Chorão (2002), procura dimensões colectivas ou comuns de uma ética profissional que constata persistir nos professores. Sendo a profissão docente uma profissão essencialmente ética, interessa saber como os professores concebem os seus deveres profissionais e actuam e sofrem em função deles. Esta investigação pode traduzir-se em aplicações práticas, nomeadamente nas associações profissionais e na formação de professores.

Após percorrer diversos códigos deontológicos existentes noutras países, Estrela (1993) debruça-se sobre a situação portuguesa, onde nenhuma associação profissional de professores alguma vez elaborou ou se regeu por um código ético (Pedro Cunha, 1995 a e b) e onde foi sempre deixada ao Estado a possibilidade de decidir. Tal aconteceu recentemente com o Estatuto da Carreira Docente, cuja deontologia emergente não só é prescrita pelo Estado como se enquadra num profissionalismo restrito (Estrela, 1993). Com os objectivos que já referimos, a autora (*ibid.*) defende a realização de estudos que permitam a explicitação de códigos tácitos inerentes às culturas e subculturas de ensino. A propósito, destacamos aqui os estudos de Estrela (1995a) e Lourdes Silva (1997). A conclusão mais importante a retirar destes dois estudos refere-se à grande diversidade de pontos de vista entre os professores, às vezes em oposição, mas também à possibilidade de se identificarem aspectos mais consensuais e aparentemente centrais. O estudo de Estrela (1995a) procura identificar regras e princípios que orientam a conduta do professor em sala de aula. Aí fica manifesto que, para os professores em estudo, é muito importante mostrar método e disciplina e muito importante ou importante ser dialogante. Há ainda outras regras que recebem um consenso superior a 50%: a “exemplaridade da pessoa”; e a “competência pedagógica e relacional”. A “manutenção da disciplina” é a dimensão menos consensual. Conclui-se sobre a

existência de “sensibilidades deontológicas muito diversificadas que remetem para concepções mais tradicionais ou liberais do profissionalismo docente” (Estrela, 1995a:204). Em Lourdes Silva (1994; 1997) reforça-se a ideia de que o ensino é efectivamente uma “actividade moral em que os valores éticos, dominados pelo respeito, sobressaem em relação aos valores não éticos” (Estrela 1995a). Mais, estes professores “têm da docência uma concepção mais ética que profissional (aqui em sentido técnico), mais expressivo-relacional que cultural e técnica” (Silva, 1997:172).

Com efeito, os professores possuem uma deontologia onde assume relevância a dimensão relacional da profissão: com colegas, alunos e pais. No entanto, há diferenças de acordo com a fase da carreira e as normas são sobretudo ditadas pela consciência. O referente central da deontologia são os alunos: a relação com eles, a condução das aulas e a avaliação. Os professores, pensando mais nos colegas que em si próprios, admitem que ocorrem com frequência quebras deontológicas. Põem, no entanto, reservas à possibilidade de a actividade ser regida por um único código.

6.3. – Categoria 3 – sociológico-propositiva

A abordagem aos modos, actuais ou futuros, de ser professor através do conceito de identidade beneficia, de um modo especial (de resto, toda a investigação sobre o professor vai beneficiar disso mesmo), de mudanças profundas ao nível da epistemologia das ciências, e especialmente das ciências sociais e humanas, nomeadamente no que às interacções do individual e do colectivo, e suas respectivas reconceptualizações, diz respeito (lembre-se, por exemplo, para a temática que aqui nos interessa, Sainsaulieu, 1988, Camilleri *et al.*, 1990 e Dubar, 1991).

Alguns autores portugueses de referência usam o termo já no fim da década de 80 e no início da década de 90 (Nóvoa, 1987, 1990, 1991a; Cavaco, 1989; Correia, 1991). Aparentemente, dados os desenvolvimentos em curso nas ciências sociais e humanas na investigação internacional e dada a Reforma do Sistema Educativo em Portugal, o termo é usado ora como lugar de convergência das esperanças no futuro (sobretudo em Nóvoa, 1991c), ora como meio de ver problemáticas antigas dos professores a uma nova luz, nomeadamente as que dizem respeito à dimensão emancipação/regulação (no pilar do estado, do mercado ou da comunidade) (Correia, 1991).

A partir daqui, podemos considerar que o nível de ensino é um dos mais importantes organizadores da produção neste âmbito, o que não deixa de ser interessante, uma vez que a dimensão diacrónica da identidade (a sócio-história que marca os diferentes níveis de ensino) é fundamental à compreensão da actualidade e do futuro dos professores.

A configuração que é dada à temática pela perspectiva de Dubar (1991) serviu-nos de base para categorizar os textos em análise, a qual foi cruzada com a "realidade" que os textos comunicavam. Assim, identificámos três conjuntos de textos e respectivos subconjuntos apresentados no Quadro nº 3.

QUADRO 3

AS SUBCATEGORIAS DA CATEGORIA 3 (SP)

Dupla transacção identitária

no 1º CEB

no ex ensino secundário

nos professores em geral dado o sistema educativo

Transacção objectiva

os contextos de trabalho

os contextos de formação (inicial)

Transacção subjectiva

os dilemas

a "vida privada" e a "vida profissional"

O primeiro conjunto é relativo à construção de identidade no seu conjunto (dupla transacção) e suas relações com dimensões da formação contínua, mas relativos, respectivamente, aos docentes do 1º CEB, aos docentes do 3º CEB e do ensino secundário e a todos os docentes enquanto abrangidos pelo mesmo sistema educativo. O segundo conjunto é constituído por textos que enfatizam a transacção objectiva e seus lugares, num caso os contextos de trabalho de professores em exercício, no outro caso os contextos de formação inicial. No terceiro conjunto enfatiza-se a transacção subjectiva, onde se abordam estudos sobre os dilemas profissionais, por um lado, e estudos sobre a relação entre a "vida privada" e a "vida profissional" das professoras e dos professores, por outro lado.

6.3.1. - Dupla transacção identitária

Como dissemos, este primeiro conjunto de textos aborda a construção de identidade no seu todo - dupla transacção identitária² - e suas relações com dimensões da formação contínua, incidindo ora nos docentes do 1º CEB, ora nos docentes do 3º CEB e do ensino secundário, ora em todos os docentes enquanto abrangidos pelo mesmo sistema educativo.

No 1º CEB: a dimensão relacional e o agir comunicacional

Se o estudo sócio-histórico de Nóvoa (1987) nos apresenta um corpo docente primário especialmente (de)formado para a conformidade, Benavente (1990a) conclui que as professoras primárias portuguesas, quando se deu a revolução de 25 de Abril de 1974, não estavam a precisar de mudar. Os apelos à mudança provocavam dois grandes tipos de resposta, a psicopedagógica e a defensiva ou de rotina. A perspectivação da mudança fazia-se através de um novo tipo, sobre cuja génese se elaboram diversas hipóteses, com uma determinada qualidade do desvio pelo social - constituída, nomeadamente, por intenções emancipatórias ligadas à igualdade de oportunidades, à organização escolar e à comunidade como lugar de investimento e saber profissional. Entre este estudo de Benavente e o estudo de Lopes (1993) existem relações de tipo teórico e empírico. Usando-se aí também a teoria das representações para conceber a identidade (entre outras, tais como as relativas às relações entre identidade e sociedade enquadradas pelo interaccionismo simbólico e a teoria da identidade social de Henri Tajfel) e o Inventário de Identidade Psicossocial de Zavalloni e Louis-Guérin (1984) para a avaliar numa amostra de professoras portuguesas, conclui-se sobre uma postura maioritária de rotina mal vivida, correspondente ao

² Em Claude Dubar (1995), a construção de identidade é uma articulação entre duas transacções: uma interna ao indivíduo (para si, subjectiva ou biográfica) e outra externa entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objectiva ou relacional). As duas processam-se por mecanismos de identificação e por mecanismos de atribuição, para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis nos lugares e tempos sociais em que os indivíduos vivem, e que possuem uma legitimidade variável, de acordo com esses lugares, tempos e indivíduos. Se existe desacordo entre os dois processos, os indivíduos desenvolvem estratégias para o diminuir: de acomodação (mediante a transacção objectiva) ou de assimilação (mediante a transacção subjectiva). A identidade constrói-se na articulação entre estas duas lógicas, entre os sistemas de acção propondo identidades virtuais e as trajectórias individuais portadoras de identidades reais.

segundo tipo de Benavente, e interpreta-se a crise de identidade como uma posição paradoxal expressa em “querer mudar e não mudar”. Conclui-se sobre algumas condições facilitadoras da saída da crise: “Os contextos amplos deverão ser plurais e multidimensionais, os contextos institucionais descentralizados e autónomos e os contextos próximos devem fornecer o suporte social que permite a identificação e a aceitação do conflito” (Lopes, 1994:182).

Trata-se, sobretudo, nestes estudos, de indagar sobre as possibilidades de transformação de um nível de ensino com uma herança pesada e poucas simpatias, mas de toda a importância para a qualidade da formação dos jovens portugueses. Neles e a partir deles, desenha-se a necessidade de intervenções centradas numa comunicação quase clínica que dê o suporte afectivo e o desafio cognitivo necessários a uma nova identidade, que diferencie e singularize os professores para além de categorias abrangentes estereotipadas. Influenciados por modalidades novas de formação contínua, tais como a modalidade de projecto, a de círculo de estudos e a de oficina, desenvolvem-se projectos de investigação-acção, de ênfase na investigação, na comunicação e na formação, na procura da construção dessa nova identidade, sem forma final definida, mas com processos de construção esclarecidos. De entre esses estudos referimos os de Benavente (1990b), Ribeiro e colaboradores (1997), Lopes (1999; 2001b), Pereira (1999) e, mais recentemente, Rama (2002) e Machado (2003).

Em todos estes casos – onde os níveis de ensino eleitos são os mais básicos (educação de infância e 1º CEB) – faz-se depender a reconstrução identitária de novos saberes profissionais de índole sobretudo relacional, com componentes próprias, mas também envolvendo as competências estritas de ensino ou de intervenção na escola para a sua promoção. A ênfase dada aos factores relacionais na construção da profissionalidade e na reconstrução da cultura profissional dos professores, sobretudo de crianças, foi sempre uma característica definidora dos estudos de Lopes (Lopes, 1996; Lopes e Ribeiro, 1996; Lopes e Ribeiro 2000a; Lopes e Ribeiro 2000b, Lopes, 2001 e Lopes 2002b). No entanto, essa ênfase assume, recentemente, maior clareza e evidência, como se pode constatar em Gonçalves e Gonçalves (2002), em Ribeiro e Lopes (2002) e em Lopes e colaboradores (2003 a e b). Para além de Habermas (1987), referência persistente sempre que se trata de enfatizar o agir comunicacional na construção de identidades, nestes textos são notados autores de referência no âmbito da comunicação e relação humana, mas também no domínio da inteligência emocional (Littlejohn, Rogers, Scheflen Watzlawick e Goleman).

No ex ensino secundário: os saberes disciplinares e o agir estratégico na malha dos estatutos e poderes

Em geral, a produção científica sobre a construção de identidade em docentes do ex ensino secundário fez-se por um trajecto diferente do que identificámos para o 1º CEB. Se o impacto das transformações sociais no ensino primário se traduz em alterações de tipo qualitativo, o mesmo impacto, no ex ensino secundário, sobretudo no 3º CEB, traduz-se quer em mudanças qualitativas, quer em mudanças quantitativas, nomeadamente, a nova origem social dos alunos e seu número. Aí, pela centralidade dos conteúdos disciplinares (e poderes associados) na definição profissional de base dos professores, os estudos, quando querem indagar sobre caminhos novos a prosseguir nas formas de ser professor – muitas vezes começando por caracterizar como se é –, usam sobretudo o termo “profissionalidade”: “conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes requeridas pelo exercício profissional” (Estrela, 2002:65).

Em 1993, são realizados dois estudos dedicados à identidade profissional de professores do ensino secundário (Curado, 1993 e Carmona, 1993) que se enquadram, sensivelmente, no referencial teórico que expusemos para o estudo dos professores do 1º CEB. Nos dois conclui-se pela existência de aspectos comuns à identidade profissional de professores de diferentes áreas disciplinares, mas também pela existência de aspectos específicos. Nos dois casos, conclui-se, ainda, sobre a impossibilidade de se considerar um só processo e um só estado no estudo das identidades e sobre a saliência, nos professores em estudo, das questões de estatuto associadas à área disciplinar de docência. No estudo de Carmona (1993) conclui-se ainda sobre o impacto diferencial dos contextos de trabalho nessa dinâmica identitária.

Considerando a profissão de professor do ensino secundário extremamente dividida, Gomes (1993a) considera que a inserção profissional precoce é uma das principais características do “novos” professores do ensino “secundário”, e isto graças à expansão da escola de massas (particularmente no unificado e no secundário), alterando o modo de socialização e o perfil destes professores. Competência e prestígio anteriores do professor do secundário foram sujeitos a mudanças provocadas por: juvenilização; feminização; redução da qualificação académica (os professores são muitas vezes, ainda, alunos); carácter transitório do ingresso; vínculo precário; e grande mobilidade demográfica e organizacional. Num contexto de simultâneas expansão e crise

da escola de massas (Stoer e Araújo, 1992), os antigos referenciais da profissionalidade destes professores demonstram-se inadequados.

No entanto, como afirma Gomes (1993a:268), baseando-se em Nóvoa, Habermas e Demailly, a escola de massas “estruturada a partir de uma concepção de educação vista como actividade descontextualizada, apolítica e amoral, centrada na racionalidade técnica do como fazer” foi rapidamente confrontada com “um profissionalismo baseado numa ética da responsabilidade docente que questiona e interpreta a conveniência política e moral da sua acção”.

Os professores em geral dado o sistema educativo em mudança

Diversas produções se irão ocupar deste “duplo movimento de perdas e ganhos de poder que pode tornar a profissão docente mais funcionalizada e controlada pelo Estado ou mais autónoma e responsável” (*ibid.*). Os termos de proletarização ou de desprofissionalização surgem neste contexto, e sobretudo para os professores do 3º CEB e Secundário.

No entanto, os estudos que analisam aquele “duplo movimento” referem-se às possíveis repercussões nos professores de todos os níveis de ensino das diversas medidas tomadas pelo Estado, ao longo sobretudo da década de 90, no âmbito da Reforma do Sistema Educativo. É esse o registo adoptado por Filipe (1995), Reis (1999) e Correia e Matos (2001) ao analisarem o impacto da avaliação do desempenho na construção das identidades dos professores. No mesmo sentido, em Tormenta (1999) alerta-se para o facto de os manuais escolares, apesar de diversos, encerrarem os professores em profissionalidades pré-formatadas. Também em Matos (1996) se salientam as ambiguidades presentes nos apelos ao projecto educativo e seu impacto na profissionalização dos professores.

Mas a formação contínua e suas repercussões nas (re)construções identitárias dos professores é a temática que ao longo da década de 90 mais atraiu os investigadores. A este propósito os trabalhos de Correia, Caramelo e Vaz (1997) e de Correia e Caramelo (1997), com repercussões em Correia e Matos (2001), merecem uma referência particular. Em Correia e Caramelo (1997) defende-se que os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE's) se tornaram sobretudo espaços de “adiamento da possibilidade de protagonizarem a reterritorialização das decisões educativas e da possibilidade de construírem a formação como projecto”. No mesmo trabalho, conclui-se

que o sistema de formação promove a subordinação dos níveis de ensino uns em relação aos outros e induz modelos de profissionalidade que confirmam essa subordinação; por outro lado, descontextualiza e recontextualiza a profissão administrativamente, naturalizando modalidades e temáticas de formação que surgem como as únicas passíveis de configurarem profissionalidades.

Correia e Matos (2001) consideram que a formação tem prescindido da elaboração das condições sócio-institucionais reais onde quotidianamente os professores constróem e reconstróem a sua identidade profissional e investem na exposição dessas condições, com vista à restituição do sentido das vivências quotidianas e seus dramas.

6.3.2. - A transacção objectiva

Este conjunto, lembramos, é constituído por textos que enfatizam a transacção objectiva e seus lugares, num caso os contextos de trabalho de professores em exercício, no outro caso os contextos de formação inicial.

A transacção objectiva e o ensino secundário: os contextos de trabalho enquanto contextos de socialização (emancipação) profissional

Como refere Gomes (1993a), a construção da identidade dos professores faz-se quer para o espaço externo e centrífugo (discurso ideológico e estratégico de actualização de formas simbólicas), num processo de argumentação constante, quer no espaço interno e centrípeto (organização do trabalho nas escolas), numa dinâmica de dentro para fora, a partir da solidariedade em torno de interesses, valores comuns e saberes científicos próprios. Para o autor, a perspectiva profissional que confronta a profissionalidade técnica, que insiste em emergir da escola de massas, anuncia a criação de “novas relações de poder nas escolas” (1993 a:268).

Os estudos que se debruçam sobre esta questão incidem nos contextos de trabalho, mas de três modos diferenciados: enquanto lugares de socialização e profissionalização das práticas (Baganha e Caramelo, 1998; Matos, 1997, 1998; e Gonçalves, 1995), enquanto expressões de culturas locais (Gomes, 1992 e 1993b e c) e enquanto organizações à procura de autonomia (Sanches, 1995; Galvão de Sanches, 1997; Pinto e Sanches, 2002 ; Ávila de Lima, 2002).

Como já dissemos, em Correia e Matos (2001) considera-se central a restituição do sentido das vivências quotidianas na escola. É à análise do papel

dos contextos na modelação de práticas e tipos identitários que se dedica o primeiro grupo de publicações referidas no parágrafo anterior. A preocupação maior consiste em indagar as condições de construção de novos colectivos escolares (pósindividualistas), que Matos (1996, 1998) denomina de “quase sujeitos”. Os estudos concluem, à revelia do que teoricamente se induz, sobre a ausência de impregnação entre a organização e as suas subjectividades, ou seja, sobre o carácter aleatório da relação entre modelos de profissionalidade e o contexto organizacional (Matos, 1997, 1998). Como afirmam Baganha e Caramelo (1998:230), “os professores ao referirem a escola (...) tendem a considerá-la como algo que existe por si, independente das práticas sociais que a constituem. Consequentemente, aquilo que é fruto das interacções sociais que se vivem na própria escola torna-se numa espécie de natureza, independente dos actores”. Daqui que não exista um sentimento de pertença, “daí a construção de identidades parcelares como um processo de sobrevivência” (*ibid.*)³.

Ao estudar as culturas e as identidades dos professores, enquadrado pela sociologia das organizações, Gomes procura, também nas organizações escolares, estratégias que revertam a favor da reinvenção de novos modelos simbólicos de mobilização (Gomes, 1993a). Conclui sobre a existência de relações interactivas entre identidades e configuração das culturas, de maneira aproximada à sugerida por Sainsaulieu (1988), um dos autores em que se anora. Loureiro (2001) conclui que a cultura profissional dos professores estudados possui uma forma compósita e “móvete” (Loureiro, 2001:148), configurada por componentes de diversas culturas profissionais. Procurando contribuir para o estudo da cultura organizacional da escola primária, também Sarmento (1994) conclui dizendo que se trata de uma realidade heterogénea. O autor põe a hipótese, que o estudo não permite confirmar, de que as três culturas

³ É desta construção de identidades parcelares como processo defensivo de sobrevivência que nos dá conta Matos (1998) quando, identificando quatro modelos de profissionalidade dos professores do ensino secundário (que considera figuras de interpretação de carácter heurístico) – o “individualismo institucional”, o “voluntarista inspirado”, o “doméstico-afectivo” e o “intervencionista crítico” –, afirma: “três destes modelos (...) (definem-se) por uma marcada relação individual dos professores com os contextos de trabalho, embora em planos diferentes; no caso do individualismo institucional, através da norma; no voluntarismo inspirado, a partir do próprio protagonismo pessoal; no doméstico relacional, na base da ligação interpessoal”; mesmo o interventionismo crítico, apesar de “interpela(r) a organização nas suas vertentes curricular, administrativa e pedagógica”, “fá-lo (mais) em termos de denúncia e identificação de forças adversas”, que sob “a forma propositiva” (Matos, 1998:399).

identificadas, a partir da análise de narrativas publicadas de professores sobre a vida nas escolas, possam coexistir numa mesma organização.

Nos estudos que se centram nos contextos de trabalho enquanto organizações à procura de autonomia (situados também na linha de investigação sobre as culturas organizacionais de escola) faz-se um percurso desde as questões da gestão e do poder organizacional até à análise das redes sociais da escola, atingindo-se a dimensão relacional das culturas. No estudo de Galvão e Sanches (1997) constata-se uma preferência, nos professores e restantes actores escolares (nomeadamente, auxiliares de acção educativa), por culturas organizacionais de consenso, bem como a predominância de uma cultura hierárquica, para o que parecem contribuir as percepções sobre o exercício do poder e o processo de tomada de decisões. Em Pinto e Sanches (2002) dá-se conta de trabalhos, ainda em desenvolvimento, sobre o processo de construção da autonomia da escola focalizando a esfera de acção dos Grupos Disciplinares, dando conta a este propósito do carácter rudimentar da colegialidade confrontada com a desagregação identitária do grupo. Para o mesmo carácter rudimentar apontam os estudos de Lima (2002), que propõe a análise de redes sociais para compreender as culturas profissionais dos professores.

A transacção objectiva: contextos de formação inicial e primeiros anos de trabalho enquanto contextos de profissionalização e socialização profissional

A investigação até agora abordada no domínio das culturas das organizações e da socialização das práticas é independente de intenções formativas e tem por lugar, preferencialmente, escolas secundárias. Os estudos sobre os contextos de formação inicial e os primeiros contextos de trabalho incidem quer nos contextos do 1º CEB e da educação de infância, quer nos do 3º CEB e ensino secundário. Todos têm por referência a socialização profissional e/ou a construção de identidades profissionais, tal como concebidas por Lortie (1975), Lacey (1977) ou Dubar (1991).

Os trabalhos de Carlos Carrolo (1992/1997), Silva (1994/1997), Ponte e Oliveira (2002), Fátima Braga (1998/2001) e Flores (1999), os três primeiros realizados na Universidade de Lisboa e os dois últimos na Universidade do Minho, incidem na formação no âmbito das Licenciaturas em Ensino.

O estudo de Carrolo (1994/1997) tem por referência teórica central a “dupla transacção” de Claude Dubar (1991) e sua inspiração habermasiana

(Habermas, 1987). As suas referências são, no entanto, abrangentes (Mead, Zavalloni, Erikson e Tajfel, para além de Dubar) e aproximadas das utilizadas em Lopes (1992, 1993, 1999) e em Carmona (1993) e Curado (1993). Carrolo (*ibid.*) pretende, aliás como Lopes (1999) no contexto da formação contínua, descrever o processo de construção da identidade profissional (compreender o processo de socialização) de 4 professores estagiários da área de letras, usando análise documental, observações naturalistas e entrevistas. Conclui que o perfil emergente da matriz de formação se centra na sala de aula, no saber tecnicista e em técnicas de instrução; no que diz respeito à dinâmica da formação, verifica-se que o paradigma behaviorista se conjuga com o tradicional-artesanal (Zeichner, 1993).

Em Braga (1998/2001), cuja análise se faz a partir do paradigma do pensamento do professor - tendo por preocupação o desfasamento entre a formação e os primeiros anos de exercício profissional, durante os quais "a prática de ensino tende a contrariar e a anular os efeitos da formação" (Estrela e Estrela, 1977:75) - conclui-se sobre o carácter negativo das parcerias entre universidade (que fornece teoria durante quatro anos) e escolas (que facultam uma prática centrada em aspectos técnicos) na formação nas Licenciaturas em Ensino dos Ramos Educacionais. Apela-se a uma formação mais articulada e reflexiva. Propõe-se que a formação de professores se faça após a licenciatura com características de especialização, como indução, e tenha um cariz, fundamentalmente, reflexivo.

M.C. Silva (1994;1997) pretende clarificar o período de indução, conhecendo dificuldades inerentes à socialização profissional. Como Braga (*ibid.*), tem por referência a concepção de socialização de Lacey (1977), enquanto aquisição de uma perspectiva nova sobre o mundo e adopção de uma estratégia social (embora utilize também referências ao paradigma ecológico do desenvolvimento humano). Também como Braga (*ibid.*), investiga segundo o modo de estudo de caso e recolhe dados através de observações (directas e naturalistas) e entrevistas semi-directivas. Conclui, de acordo com a literatura, que as maiores dificuldades dos professores no 1º ano de docência se relacionam com a disciplina e que as dificuldades sentidas provocam a passagem, como já referimos antes com outros autores, de uma atitude progressista a uma atitude conservadora. Constatando que a trajectória de auto-reflexão, que poderia obstar a estas dificuldades, exige trabalho conjunto, recomenda formação em investigação e uma maior articulação entre as escolas e as instituições de formação.

Flores (1999) analisa as necessidades, os problemas e a formação de professores principiantes, concluindo que as maiores dificuldades se relacionam com a avaliação, a disciplina e o tratamento individualizado dos alunos. Acrescentando que o isolamento e a falta de apoio aumentam estes problemas, considera, também, a pertinência dos programas de indução.

Estes estudos indicam que a formação nas Licenciaturas em Ensino se tem feito segundo um paradigma parcial e tecnicista, devido sobretudo à falta de articulação adequada entre instituição de formação e escolas, enquanto parte de uma articulação fundamental e mais profunda entre a "teoria" e a "prática". Apelam a uma formação feita no registo do agir comunicacional, do profissional reflexivo (Zeichner, 1993), da formação em investigação, e a maioria, de forma explícita, problematiza e operacionaliza o período de indução. Em todos os estudos, as maiores dificuldades com que se debate o professor estagiário ou principiante dizem respeito à disciplina, à avaliação e à motivação dos alunos.

Cardoso (2002) e Marta (2003) centram-se nos contextos de formação inicial dos educadores de infância. Com as mesmas referências teóricas dos estudos anteriores, Cardoso (*ibid.*) distingue entre o contexto da formação inicial e o primeiro contexto de trabalho. Conclui que durante a formação inicial o processo de socialização é fundamentalmente normativo, com adopção de estratégias de ajustamento internalizado ou de concordância estratégica. Nessa fase, as crianças são o principal agente socializador. Durante o primeiro ano de trabalho, a modalidade de socialização detectada nas educadoras em estudo é de redefinição estratégica, que se traduz, finalmente, no abandono da imagem idílica da profissão mas não do ideal profissional, com simultânea demarcação da cultura de rotina da escola. Esta redefinição envolve mudanças pessoais, feitas no ajustamento à realidade da profissão, as quais se equilibram com sentimentos de reconhecimento pela competência, e resulta numa maior maturidade, perceptível na acção e na reflexão em função das tarefas pedagógicas e não das necessidades defensivas de si. Os principais socializadores são ainda as crianças, mas agora também as famílias. Sobre a formação inicial conclui-se que ela faz emergir um ideal profissional que os pares não têm, o qual contribui para a formação de um modelo pessoal de profissionalidade. Recomenda-se a existência de gabinetes de apoio aos jovens professores, para que este modelo se redefina sem se anular.

Marta (2003), ao comparar percursos de educadoras de infância através de contextos de formação e trabalho do sector público e do sector privado, para

além de concluir que a diferentes contextos de formação e de trabalho correspondem, efectivamente, diferentes construções e vivências identitárias, chega ainda às seguintes conclusões: as educadoras expressam um sentimento positivo por pertencerem à profissão; reconhecem importância à formação inicial, nomeadamente ao estágio enquanto lugar de integração do saber profissional; salientam a importância do grupo de colegas como base da criação de uma pertença profissional; reconhecem os contextos de trabalho, em geral, como organizadores centrais de aprendizagens profissionais; lembram o isolamento sentido nos primeiros anos (apenas as educadoras do sector público)

C. Sousa (2003) e Lopes e colaboradores (2003a e b) incidem nos contextos de formação inicial dos professores do 1º CEB. Em ambas as obras estudam-se dimensões de impacto do contexto de formação inicial no período revolucionário na perspectiva de ex alunos identificados como tendo um tipo de vinculação à profissão concordante com o encontrado nas professoras do tipo emancipatório de Benavente (1990a). Os resultados incidem na importância reconhecida ao currículo “informal” (trabalhos de investigação em grupo e debates entre pares e com formadores) e “oculto” (participação estudantil e actividades culturais de iniciativa de alunos ou alunos e professores) em detrimento do currículo formal. Conclui-se sobre a importância do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação na qualidade da vinculação à profissão. Se estes resultados chamam a atenção para a importância das culturas de formação, em Lopes e colaboradores (2003b), através de análise de documentos de natureza sócio-política sobre a formação inicial, produzidos durante as décadas de 80 e de 90, verifica-se que a partir do final da década de 90, a comunidade educativa e científica desperta para a importância dessa dimensão da formação.

6.3.3. - A transacção subjectiva

Neste terceiro conjunto da categoria 3 enfatiza-se a transacção subjectiva, onde se abordam estudos sobre os dilemas profissionais e a articulação entre a “vida privada” e a “vida profissional” dos professores.

A transacção subjectiva: dilemas

O estudo dos dilemas profissionais é enquadrado em grande medida pelo paradigma do pensamento do professor. Por essa razão, o leitor poderá encon-

trar no texto de Fátima Sanches publicado nesta mesma revista aprofundamentos capitais neste âmbito. No que nos diz respeito, neste ponto, pretendemos apenas dar a ver, em forma de apontamento, a problemática dos dilemas profissionais enquanto expressiva do sofrimento pessoal e subjectivo que acompanha a realização das tarefas mais comuns e quotidianas dos professores. Com efeito, a ausência de deontologia explícita e esclarecedora aumenta a carga subjectiva e pessoal das decisões e tomadas de posição profissionais.

Caetano (1997a e b) estuda professores de uma escola secundária. O objectivo é dar conta da origem dos dilemas profissionais, dos valores neles implicados e dos conflitos interiores gerados, que podem provocar, ou não, reflexão e mudança. Conclui-se que existem muitos dilemas nos professores no que concerne o acto pedagógico, nomeadamente os relativos a aspectos da relação professor-alunos. A maioria dos dilemas mobilizam valores de justiça (o justo) e de afecto (o bom), com uma orientação para o *caring* e/ou para o dever. Por exemplo, na avaliação de alunos em desigualdade, hesita-se entre “tratar todos por igual” ou introduzir a discriminação positiva. A maioria dos dilemas são antigos e nunca foram resolvidos, o que implica que a decisão não corresponde à resolução do dilema. Propõe-se a formação de professores por dilemas.

A transacção subjectiva: a “vida privada” e a “vida profissional”

No domínio da transacção subjectiva, considerámos ainda trabalhos relativos à conciliação entre a actividade profissional e a vida pessoal ou familiar, nomeadamente das mulheres professoras, mas não só.

Em Lopes (2001c) e em Vieira e Relvas (2003) estudam-se as interacções entre a vida profissional e a vida familiar dos(as) professores (as). No primeiro caso, estudam-se professoras do 1º CEB e, no segundo, professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Em Lopes (2001c) verifica-se, a partir da entrevista do Inventário de Identidade Psicossocial de Zavalloni e Louis-Guérin (1984), que a maioria das professoras define a sua identidade de género em função das relações familiares. O modelo aí apresentado corresponde ao estereótipo da “fada do lar”. Sentindo a sobrecarga, as mulheres professoras adoptam estratégias para as confrontar que raramente põem em causa a divisão desigual de trabalho familiar. Entretanto, culpabilizam-se e acusam-se pelo modo passivo e pouco inovador como desempenham a sua profissão. Aí valorizam

as características sócio-afectivas da relação professor-alunos que também valorizam nas relações com os filhos. Em Vieira e Relvas (2003), por estudo de questionário, constata-se que a conflitualidade escola-família possui factores de risco, mas também factores de protecção nos dois sentidos. Em Machado (2003) constata-se que ensinar estavelmente no meio rural é muitas vezes uma opção por um estilo de vida que desistiu da urbanidade como valor principal.

Mas a “vida privada” é atravessada por tempos públicos e a “vida profissional” é atravessada por tempos privados. A partir de entrevistas a professores, entendidas como momentos de argumentação e explicitação de sentidos, Correia e Matos (2001) expõem sobre a presença do público no privado e do privado no público nas vivências dos professores. Dessa exposição retirámos as seguintes indicações:

- a “vida privada” dos professores é frequentemente (e, por vezes, excessivamente) invadida pelas tarefas profissionais, assim como “a vida profissional”, ao fazer da sala de aula o seu lugar eleito, se reduz a uma questão privada;
- a linguagem e a comunicação profissionais não possuem vias de expressão dos dramas privados vividos na sala de aula;
- os apelos ao projecto e ao trabalho em equipa não contribuem para a abertura dessas vias de expressão, antes promovem “disposições subjectivas onde cada um dos profissionais silencia os seus sofrimentos, negando, ao mesmo tempo, o sofrimento dos seus pares” (*ibid.*:18)

6.4. – Categoria 4 – psicológico-propositiva

Nesta categoria encontramos três subconjuntos apresentados no quadro nº 4.

QUADRO 4
AS SUBCATEGORIAS DA CATEGORIA 4 (PP)

Desenvolvimento profissional

em exercício

na formação inicial

Percursos profissionais

Carreiras e ciclos de vida

No primeiro subconjunto, assume relevância o desenvolvimento profissional do professor, enquanto composto, em grande parte, pelo desenvolvimento pessoal (humano ou psicológico, de acordo com as perspectivas de referência) e pelo conhecimento (competência) pedagógico(a); trata-se de produções enquadradas profundamente pela formação de professores, e sobretudo pela formação inicial de professores, na perspectiva de supervisão. No segundo conjunto, assume relevância o estudo dos percursos de professores ao longo da vida; são muitas vezes estudos enquadrados (embora não obrigatoriamente) pelas questões da formação contínua de professores, que têm por metodologia de investigação ou de formação as história de vida (biografia ou autobiografia dos professores). O terceiro conjunto centra-se na carreira dos professores, sendo os estudos influenciados pela perspectiva dos ciclos de vida ou fases da carreira.

Decorrente de um ponto de vista psicológico sobre o desenvolvimento humano, a investigação sobre o desenvolvimento do professor é, nas ciências da educação em Portugal, a avenida pela qual outras disciplinas, que não a psicologia, se interessam por essa vertente do estudo do professor. É o que acontece nos textos que integram o segundo subconjunto a que nos referimos, onde o interesse pelo desenvolvimento do professor decorre da intersecção de preocupações com a formação contínua, então em emergência, com o despertar da comunidade científica para metodologias qualitativas e biográficas, enquanto meio de estudo do desenvolvimento pessoal, das relações deste com as estruturas pessoais, suas formas e conteúdos, mas também dos processos e das questões sociais envolvidas nesse desenvolvimento numa dada época e num dado contexto. Entretanto, é provavelmente a anterior institucionalização da psicologia em Portugal (suas áreas de educação ou de psicopedagogia) e a importância entretanto adquirida pela formação de professores que explicam que o desenvolvimento do professor tenha sido desde cedo, na década de 80, um centro de interesse, nomeadamente no registo que imputamos ao primeiro subconjunto de textos.

6.4.1. - Desenvolvimento profissional, desenvolvimento pessoal e conhecimento pedagógico

No primeiro subconjunto, apesar da existência de produções anteriores oriundas dos cursos de Psicologia ou de formação de professores nos anos 80,

encontram-se sobretudo publicações centradas na Universidade de Aveiro (dizemos centradas, pois a investigação aqui tem fortes ligações com Escolas Superiores de Educação, tais como Leiria e Santarém, e também com a Universidade do Algarve⁴) – nomeadamente através de Alarcão e Tavares (1987/2003), Tavares e Bonboir (1995), Helena Simões (1995), Carlos Simões (1996) e Sá-Chaves (1994) - e, mais recentemente, com origem na Universidade do Minho (Oliveira- Formosinho 2002a e b), com um referencial semelhante, mas incidindo sobretudo na educação de infância. Com efeito, todos estes estudos são influenciados pelo conceito de desenvolvimento humano, tal como concebido pela ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner (cf. Alarcão e Tavares, 1987/2003; Almeida e Pinho *in* Tavares e Moreira, 1990; e Alarcão e Sá Chaves, 1994). As transições ecológicas são vistas como desencadeadoras de níveis progressivos de desenvolvimento conducentes à autonomia. Também os trabalhos de Jesus Maria Sousa (1995; 2000), da Universidade da Madeira, embora com referências fundadoras diferentes, se podem incluir nesta perspectiva.

A produção científica nesta subcategoria é influenciada pela emergência da formação ao longo da vida e dos estudos do *life-span*. Considera-se que “cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser” (Alarcão, 1997:7) e que a formação é o “desenvolvimento de uma capacidade pessoal, de natureza psicossocial, que implica um conhecimento intrapessoal e uma reflexão sobre o vivido e se desenvolve em interacção com o mundo, os saberes constituídos e os saberes e as experiências dos outros com quem se convive” (*ibid.*:8).

Com estas perspectivas de fundo semelhantes, e referindo-se a docentes de todos os níveis de ensino, dois campos de estudo diferenciados se desenham: um que enfatiza o desenvolvimento profissional de professores em exercício através da supervisão, utilizando como referencial teórico “o profissional reflexivo” de Schön (1983) e como referencial metodológico a investigação-ação informada por Elliott (1990) e Carr e Kemmis (1986); e um outro campo – centrado sobretudo na formação inicial - que enfatiza o desenvolvimento

⁴ O mesmo acontece nos restantes lugares que servem de vértices ao “triângulo psicológico”. Com efeito, neste triângulo a relação entre as universidades e as Escolas Superiores de Educação surge mais regular e estreita do que no “triângulo sociológico”.

pessoal (nomeadamente, com H. Simões) e a aquisição da competência pedagógica (nomeadamente, com C. Simões).

Em Lúcia Oliveira (1997:95), encontramos definições, quer de desenvolvimento pessoal, quer de desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento pessoal é considerado um “processo que envolve a pessoa do professor numa multiplicidade de vertentes, de entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações”; envolve ainda “processos reflexivos sobre si próprio, no contexto profissional, com previsíveis implicações ao nível do seu autoconhecimento como pessoa e como profissional”. O desenvolvimento profissional “reporta-se de forma mais específica ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor” (*ibid.*).

Desenvolvimento profissional de professores em exercício

Em Gonçalves e Simões (1991), a educação permanente é apresentada como via para o desenvolvimento dos professores, que é visto como consistindo “numa maior diferenciação e integração de estruturas psicossociológicas” (Gonçalves e Simões, 1991). Em Sá-Chaves (1994; 1997a e b) e Oliveira (1996, 1997), a investigação-acção é focalizada como estratégia de formação para o desenvolvimento profissional do professor em formação contínua. Os resultados e as preocupações concordam pela positiva com grande parte da literatura existente nesse domínio. O mesmo podemos dizer para Moreira e Alarcão (1997), cujo estudo se enquadra na formação inicial adoptando as mesmas perspectivas, mas com mais referências ao paradigma do pensamento do professor e ao professor investigador. Em Ramos e Gonçalves (1996) discutem-se as narrativas auto-biográficas como estratégias de desenvolvimento e em Oliveira e Santiago (1997), tal como previsto nos autores e abordagens de referência, defende-se a articulação entre o desenvolvimento pessoal do professor e o desenvolvimento institucional.

Desenvolvimento pessoal e competência pedagógica na formação inicial

Aqui é focalizado “o aspecto pessoal da construção de conhecimento científico e pedagógico” (Tavares, 1997, nas palavras de Alarcão, 1997:8).

Os trabalhos de Simões (1994; 1996), Ralha Simões (1993, 1995), Simões e Simões (1989; 1990; 1991; 1997) e Simões e colaboradores (1997) são elucidativos do cerne desta perspectiva. Os conceitos de maturidade e de competência assumem aí centralidade. O conceito de maturidade diz respeito à progressiva capacidade do ser humano de adaptação, subsistência e concretização de potencialidades (Heath, 1968; 1977; 1980). A competência é definida como “capacidade potencial para ensinar que se traduzirá num desempenho efectivo consoante a interferência de outras variáveis, ligadas nomeadamente ao meio, aos alunos e à situação envolvente do processo de ensino-aprendizagem” (Simões e Simões, 1997: 44). Incluem-se aqui características individuais anteriores à formação e que persistem depois dela, e as que se transformam ou criam na formação inicial (ou depois) após o contacto com a realidade. Com Zimpher e Howey (1987), os autores destacam quatro dimensões da competência pedagógica: a técnica, a clínica, a crítica e a pessoal.

Uma perspectiva importante e original dos autores é a de que o desenvolvimento profissional decorre de aspectos múltiplos que vão para além da preparação/formação para o exercício da profissão e implica a reformulação da própria identidade_psicossocial, a qual por sua vez interfere na mudança de perspectivas sobre a profissão a exercer. A formação leva muitas vezes a “reequilibrar as representações anteriormente construídas acerca dos problemas que, directa ou indirectamente, se reportam à sua estrutura pessoal, o que determina muitas facetas que influenciam a sua auto-estima e a satisfação pessoal e, de um modo geral, muito do seu posicionamento face à realidade” (Simões e Simões, 1997: 49). Mas se a formação inicial gera uma identidade psicossocial nova normalmente com base em valores positivos, no decurso da vida profissional o desencanto provoca o distanciamento entre identidade psicossocial e identidade profissional: “o colectivo múltiplo (não é) capaz de fornecer aos seus elementos matrizes identificatórias, nem símbolos ou representações consistentes e comuns, abrindo por isso o caminho ao isolamento, à rivalidade e à insatisfação” (*ibid.*).

Os autores apelam a que se adoptem estratégias formativas diferenciadas que concordem com as diferenças individuais dos alunos, isto porque, na fase

de desenvolvimento em que os alunos-futuros professores se encontram, os problemas de identidade psicossocial são prementes e interferirão, de uma maneira ou de outra, na construção da identidade. Esta perspectiva implica redefinir os parâmetros do sucesso académico ou escolar.

6.4.2. - Os percursos profissionais através das histórias de vida

Os estudos sobre o desenvolvimento do professor e a sua formação através das histórias de vida são profundamente marcados pela publicação, em 1988, do livro de Nóvoa e Finger “O método auto-biográfico e a formação”. São estudos que se centram, sobretudo, em professores do ensino secundário, realizados por professores do ensino secundário, e que foram, na sua maioria, publicados em 1992, no livro organizado por António Nóvoa “Vidas de professores” (um outro marco importante deste ponto de vista). A ideia organizadora desta perspectiva é assim expressa por Nóvoa (1992:17): “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

Pela época em que surgem, estes são textos que se referem exaustivamente às razões sociais da crise, cuja caracterização sistemática se inicia. Nesta linha, temos publicações de Cavaco (1989, 1990, 1992 e 1993) e Fontoura (1992). Conclui-se que se trata de uma profissão de exigências opostas (seletiva e solidária), tal como a escola o é (conservadora/transformadora), com um início difícil e de carreira que não leva em conta as necessidades de desenvolvimento pessoal. Identificam-se também dois grandes tipos de percurso: um céptico e burocrático, ressentido, amargurado, centrado na sala de aula e fechado à mudança; e outro diverso, partilhado, correspondente à forma feliz de viver a profissão, com desafios e graus de liberdade. Fontoura (1992) aborda a questão do saber disciplinar – no caso a História – e preocupa-se com o lugar do afecto no campo disciplinar. Entre outros, Fontoura (1992) conclui que os professores, ao longo da vida profissional, se vão preocupando menos com os programas e mais com a aprendizagem, os alunos e suas condições.

Moita (1992) estuda educadoras de infância com 30 anos de serviço, ou seja, formadas numa altura em que não existiam escolas públicas de formação inicial de educadoras de infância. Constatou-se o impacto da variável género na configuração dos percursos profissionais, em modos semelhantes aos encontrados em grande parte dos estudos sobre a articulação entre a vida familiar e a

vida profissional. Salienta-se a origem social elevada destas educadoras e o facto de a profissão não ter sido escolhida. Estas educadoras não têm preocupações com o estatuto social da profissão; para elas a profissão dá sentido à vida, reconhecimento e valor social. Como acontece genericamente, e ainda hoje, com as educadoras de infância (cf. Marta, 2003), a formação inicial é lembrada de forma positiva, sobretudo como espaço de socialização e convivialidade, onde se fizeram amigos para toda a vida e se criaram referências entre os professores. Mais, a formação permitiu ver a vida de outra maneira. Também do seu percurso as educadoras têm uma percepção positiva, pois assumem a profissionalidade numa concepção alargada e de diversidade. Conclui-se que os processos de formação, ao longo da vida, são sempre parciais, mas têm efeitos sinergéticos.

6.4.3. - Carreiras e ciclos de vida

Entre o conjunto anterior e o que agora abordamos existem algumas relações dado que, ao focalizarem os percursos, os investigadores se centram, por vezes, ou pelo menos tomam em conta, a fase da carreira em que os professores estudados se encontram. O estudo de Loureiro (1997) é um dos que se situam expressamente na linha de investigação da carreira docente. Aí encontramos já uma síntese de trabalhos nacionais e internacionais inspirados em Michael Huberman. Dos estudos aí referenciados, vamos considerar apenas o que se enquadra estritamente na perspectiva do desenvolvimento da carreira. A referência portuguesa mais importante é Gonçalves (1990; 1992; 1996), que procurou descrever e compreender o desenvolvimento dos percursos de carreira de professores do 1º CEB, considerando múltiplos factores em interacção. O estudo de Loureiro (1997) é realizado com professores de uma escola secundária.

A amostra de Gonçalves é constituída por 42 professores de diferentes escolas primárias de Faro, com um tempo de serviço entre 5 a 40 anos; os inquiridos de Loureiro (*ibid.*) são 30 professores, representando 15% dos professores de uma escola, com um tempo de serviço entre 3 e 40 anos, e que pertencem aos grupos disciplinares de Matemática, Francês e Geografia. A recolha de dados foi efectuada, nos dois casos, com uma entrevista biográfica de tipo semidirectivo.

Num caso e no outro, os resultados são enquadráveis pelo modelo teórico que lhes serve de referência: em linhas estruturantes, eles convergem para

Huberman, embora as trajectórias e fases encontradas nos professores portugueses sejam diversas.

Em Loureiro (1997), há um predomínio de perfis harmoniosos e identificam-se 5 fases de carreira: entrada, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, desinvestimento/desencanto. Os professores que entraram na carreira sem qualquer formação inicial específica demonstram ausência de motivações activas para ensinar, mas também não apresentam os medos típicos dessa formação. São os professores mais novos que falam de inícios mais difíceis, sobretudo devido a problemas de indisciplina. A fase de estabilização – que pode ser muito longa - coincide com a de profissionalização. Desta passa-se directamente, sem rupturas, para a fase de diversificação. Os professores de final menos harmonioso são os que têm mais anos de serviço.

Como em Cardoso (1992), verifica-se que a juventude não determina a abertura à inovação. Os professores encontram-se genericamente satisfeitos e a insatisfação não se relaciona com ausência de motivação ou de envolvimento na inovação. Considera-se que a perspectiva que os professores têm sobre a escola (vista por eles como dinâmica e agradável), tem influência nestes resultados.

Apela-se a que a formação inicial proporcione uma visão mais realista da profissão (para evitar o choque da realidade), nomeadamente tornando os estágios mais efectivamente formativos, e a que a formação contínua tenha em conta a fase da carreira dos professores em formação e os seus modos próprios de viver a profissão.

Para os professores do 1º CEB estudados por Gonçalves (1990; 1992; 1996), tudo parece correr pior. Do estudo retiram-se as seguintes perspectivas: a formação inicial, como já constatamos com outras amostras e estudos com professores do 1º CEB (cf. Machado, 2003), é percepcionada de forma muito crítica, porque desajustada da realidade; para os professores inquiridos, os melhores anos são identificados pelos critérios de atitude positiva face ao sistema e ao processo de ensino aprendizagem; globalmente, a imagem que estes professores têm da carreira é negativa e atribuída a factores externos; os acidentes de carreira têm por causas o sistema escolar, os alunos difíceis, as colegas pouco colaborantes, o meio (responsável pelo insucesso) e as famílias (pouco preocupadas).

7 - Síntese e perspectivas

A partir da categoria 1, concluímos pelo carácter especialmente defensivo do exercício profissional dos professores portugueses do 1º CEB, pelo equilíbrio entre satisfação e insatisfação nos professores dos outros níveis de ensino e pela satisfação nas educadoras de infância. São as recompensas intrínsecas ligadas às tarefas centrais da acção pedagógica que estão subjacentes às considerações de satisfação dos professores, sendo as condições de trabalho respon-sáveis pelas percepções de insatisfação (as quais, para as educadoras em geral, não teriam o mesmo efeito). Verificámos, também, que a motivação intrínseca, ligada ao trabalho com os alunos (quer relacional, quer de ensino), à autonomia pressentida no trabalho, à diversidade de tarefas a desenvolver e ao carácter desafiante da percepção sobre o trabalho, é a principal característica dos professores empenhados dos 2º e 3º ciclos do ensino secundário. Curiosamente, os factores subjacentes à satisfação que o grupo profissional das educa-doras, em geral, sente coincidem fortemente com os apresentados por estes professores empenhados, como se eles correspondessem ao cerne da mobilização do profissional docente.

Com vista à promoção do bem-estar dos professores, os estudos recomenda-m a melhoria da qualidade das condições de trabalho. Com vista ao aprofundamento da investigação no domínio - uma vez que as variáveis “re-gião” e “escola” parecem interferir no bem-estar, na motivação e nas percep-cões de satisfação dos professores portugueses – aconselha-se a realização de estudos segundo o modo de estudo de caso.

Os trabalhos que integram a categoria 2, por um lado, contribuíram, numa fase crucial, para o conhecimento de um corpo profissional muito desprezado durante anos, por outro lado, introduziram na comunidade científica novos modos de problematização e de investigação. Com eles, foi permitido a outros investigadores progredirem, tendo por base um conjunto de conhecimentos que orientaram decisões, escolhas e tomadas de posição. Alertaram-nos tam-bém para as más condições em que trabalhavam os professores em Portugal, nomeadamente ao nível do 1º CEB.

Sente-se, agora, após quase duas décadas de profundas alterações no sis-tema educativo, nomeadamente, no recrutamento, na formação de professo-res (contínua, mas sobretudo inicial) e na organização da rede escolar, a ne-

cessidade de novos estudos de grande envergadura, que dêem conta da actual situação do professor em Portugal.

Sente-se também a falta de estudos sobre o profissionalismo, segundo o modo de abordagem integrado nas novas correntes da sociologia das profissões. Com efeito, o forte desenvolvimento de investigações centradas nos contextos de trabalho ou, pelo menos, nas interacções, fez minguar os estudos num domínio que continua a interferir fortemente, embora com outras faces, na imagem social, na profissionalidade e na autonomia dos professores: urgem novas elaborações sobre o papel do estado, das associações profissionais (também sindicais) e da sociedade civil no processo contínuo de profissionalização da actividade docente. Tais trabalhos poderiam introduzir alguns princípios clarificadores orientadores da acção conjunta, que reduziriam a ausência de um mínimo de referências comuns de que os professores também necessitam.

A crise da identidade docente, ou das identidades docentes, sua descrição e transformação, seus processos e dinâmicas, são objectos centrais nos estudos da temática 3. Na sua origem estão a perda de legitimidade dos princípios, normas, formas e sentidos antigos do ensinar em escolas e/ou a multiplicação de legitimidades possíveis, sem princípio organizador, mas também diversas mudanças introduzidas no sistema educativo que, em vez de obviarem à crise, a aumentam. Todos os níveis de ensino, e apesar das virtualidades e pontos de partida diversos, sofrem o impacto do “duplo movimento de perdas e ganhos” (Gomes, 1993a: 268) provocado pelas mudanças introduzidas no sistema educativo, as quais tanto se podem traduzir em mais autonomia como em mais heteronomia, ainda que por outras formas.

Se a construção da identidade docente se faz de fora para dentro, mas também de dentro para fora, é trabalhando no espaço interno que os ganhos se tornarão mais prováveis. Os estudos sobre a construção de identidades profissionais no ensino secundário demonstram que aí a relação com o saber disciplinar é estruturante, desenhando um conjunto de vivências que, para além de diversas do ponto de vista individual, são de tipo estratégico, na medida que, mais que no 1º CEB, encontram, no estatuto/poder transportado pela disciplina que ensinam ou pelo órgão de gestão que ocupam, o seu modo de afirmação.

Os estudos que se centram nos contextos de trabalho (de ênfase na transacção objectiva), realizados sobretudo em escolas secundárias, têm por inspi-

ração a indagação da colectividade que o saber disciplinar esconde. Os estudos convergem para a ideia de que a "escola" ou não existe ou existe em "excesso" (como natureza). Em geral, a desagregação é mais evidente que qualquer resíduo de colegialidade. Mas entre as identidades dos professores de uma escola, compósitas dentro de si e desagregadas entre si – e de qualquer modo integráveis em tipologias identificadas na literatura –, e a percepção de escola que elas transportam existe uma relação. É o estudo dessa relação que deve ser enfatizado, nomeadamente articulando-o com os trabalhos mais recentes sobre as culturas de escola que, pretendendo mais dar conta das possibilidades que descrever as impossibilidades, se centram na dimensão relacional das culturas, incidindo na análise das redes sociais de escola.

Curiosamente, no 1º CEB, onde a rotinização excessiva da acção é a principal expressão da crise de identidade destes professores, a reflexão e a investigação sobre a construção de novas identidades têm passado, sobretudo, pela construção de novos sistemas comunicacionais, ou seja, de novas relações profissionais (de si consigo, com o grupo e com a organização). Não só a nova profissionalidade se apresenta como enfatizando a dimensão relacional da profissão, como se considera que a redefinição por essa via é condição de criação de novos saberes, pedagógicos e organizacionais: a relação com os saberes não só se faz dentro de uma relação como é, ela própria, uma relação.

Os estudos sobre a construção das identidades profissionais no contexto da formação inicial são mais recentes. Decorrem da inserção do investigador, mas também de se considerar que a formação inicial pode ser, por um lado, uma das importantes causas da crise e, por outro lado, um importante passo na construção de novas identidades – que obvie a esforços excessivos e fora de tempo, a esse nível, na formação contínua –, nomeadamente através de uma identidade profissional de base que resista, adaptando-se sem se anular, ao exercício real da actividade. Os estudos, na sua generalidade, indicam que a formação inicial ou reproduz o modelo de professor já existente – técnico e tradicional/artesanal – ou gera, efectivamente, novos modelos de profissionalidade. Mas neste caso, muitas vezes, a prática anula a formação ou, pelo menos, confronta-se com ela em vez de se integrar nela, dando origem a dilemas e demissões, por desilusão e exaustão. Daí que todos os estudos proponham programas de indução, assim como uma formação mais reflexiva e conjunta, nomeadamente entre as escolas dos professores e as escolas de formação, e de ênfase no agir comunicacional, uma vez que se trata de uma

acção de “formação do espírito”. O envolvimento dos estudantes, não apenas no currículo, mas na gestão do seu próprio currículo e as componentes tradicionalmente consideradas informais e ocultas do currículo da formação surgem como possíveis vias fecundas de investigação.

A formação inicial e seu impacto na formação da identidade psicossocial do estudante é uma das áreas de investigação importantes no subconjunto “desenvolvimento profissional, desenvolvimento pessoal e conhecimento pedagógico” da temática 4. Trata-se aqui de formar para a competência, capacidade potencial de ensinar, e para a maturidade, enquanto capacidade de concretizar potencialidades, as quais decorrem da transformação operada pela formação, mas também do que se é e continuará a ser antes e depois da formação. Salienta-se, sobretudo, que uma parte importante da formação implica reformulação da própria identidade psicossocial, que muda a perspectiva sobre a realidade e sobre si, normalmente com base em valores positivos. Mas, frequentemente, esta identidade psicossocial nova não resiste à identidade profissional ordinária nos contextos reais de trabalho. Propõe-se a adopção de estratégias adequadas à fase de desenvolvimento em que se encontram os alunos e diferenciadas consoante as especificidades de cada um, o que deve levar à alteração dos parâmetros do sucesso académico.

As temáticas 3 e 4 convergem, por vias diferentes, nas perspectivas sobre a formação inicial e contínua de professores de todos os níveis de ensino. A investigação-acção, o professor-investigador e as narrativas auto-biográficas configuram um modelo de construção de identidades docentes que articula os desenvolvimentos profissional, pessoal e institucional. Trata-se de um modelo coerente, sustentado pela investigação e investido na formação.

Através dos subconjuntos “percursos” e “carreiras” da temática 4, sentimo-nos a reencontrar, de novo, alguns aspectos sobre a formação inicial e a formação contínua já abordados antes. Recomenda-se que a formação inicial forneça uma visão mais realista da profissão para evitar o choque da realidade e que a formação contínua respeite e indague sobre a fase da carreira do professor em formação. Sugere-se ainda que a relação mútua entre o percurso (vida) profissional e a vida (percurso) pessoal dos docentes seja mais adequada, tal como sugerido em alguns estudos da temática 3 que enfatizam a transacção subjetiva.

Através dos mesmos subconjuntos sentimo-nos também a reencontrar, por outra via, alguns dos aspectos abordados na temática 1. O estudo dos per-

curtos permite-nos sublinhar o carácter genericamente satisfatório que as educadoras de infância reconhecem ao seu exercício profissional, diferentemente do que poderemos afirmar com base nos estudos semelhantes realizados com docentes de níveis de ensino pós 1º CEB. Também com os estudos que incluímos no subconjunto “carreiras”, se pusermos entre parêntesis os aspectos investigados onde se pretende testar o modelo de Huberman, podemos encontrar ligações com a temática 1 (podíamos encontrar ainda outras ligações, mas menos pertinentes para os nossos objectivos). A este propósito os estudos de Gonçalves informam sobre o estado de insatisfação e de mal-estar, de carácter defensivo, em que se encontram os professores do 1º CEB na viragem da década de 80 para a década de 90. O estudo de Loureiro, realizado numa escola secundária, dá-nos informações sobre a satisfação profissional dos professores, chamando também a atenção para a qualidade da percepção que os professores têm da escola como variável interveniente nos resultados.

A complexidade e a riqueza da síntese analítica que apresentámos permitir-nos-iam muitas outras conclusões de outra índole. Mas o texto já vai longo... Deixamos ao(à) leitor(a)/investigador(a) a tarefa de retirar deste nosso contributo os *insights* que ele tornou inevitáveis, mas também outros de que a autora poderá não se ter apercebido.

RESUMÉ

La recherche portugaise au domaine du Développement professionnelle et (re) constructions identitaires des enseignants: une mission (im)possible

Résumée

Nous présentons une lecture sur ce qu'a été la recherche portugaise des vingt dernières années au domaine du Développement professionnelle et (re) constructions identitaires des enseignants. Nous commençons par expliciter la méthode, les procédures et les critères adoptés pour sélectionner, classifier et interpréter les productions scientifiques à analyser. On présente, alors, le modèle d'analyse, ses catégories et respectives définitions. Avant qu'on décrive les catégories, on fait une analyse de sa distribution dans le temps, plus ou moins tout au long des vingt dernières années, et dans l'espace nationale. La description des catégories inclut l'identification des sous catégories d'accord avec les concepts, les méthodologies et les objectifs plus spécifiques des études concernant. Au final, l'article fourni des bases pour des insights de que nous ne

pouvons pas nous occuper, notamment dans ce que concerne la chronologie et la géographie de la production scientifique au domaine en étude, mais aussi quelques « points de réunion », à partir desquels nous pouvons faire des nouveaux départs.

ABSTRACT

It is our aim to present a review on Portuguese research in the last twenty years about “teachers’ professional development and identity (re) construction.” We have started by explaining the method, procedures and criteria adopted in order to make a selection, a classification and an interpretation of the works that were going to be analysed. Then we present the analytical model, its categories and definitions. Before describing categories, we have analysed them all along the time and the space. Space line refers to Portuguese territory and time line refers to the last twenty years. Categories’ description includes the identification of subcategories according with concepts, methodologies and specific goals of the study papers. This article ends by giving the reader some bases for future insights, namely concerning aspects of chronology and geography of the issue studied, but also some “meeting points” from where we can depart again.

ANEXO 1

LISTA DOS DOCUMENTOS CONSIDERADOS POR CATEGORIA

Categoria 1

Afonso, A; Amado, J. & Jesus, S (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Porto: Edições Asa.

Alves, F. (1991). *A satisfação/insatisfação docente: Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Alves, F. (1994). Burnout docente: a fadiga-exaustão dos professores, *O Professor*, 39, 3ª série, 15-19.

Alves, F. (1997). A (in)satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M. T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

António, A. & Teodoro, A. (2003). Auto-representações das funções das professoras na escola, *Revista Lusófona de Educação*, 2, 83-97.

Barros, J, Neto, F. & Barros, A. (1991). Nível de satisfação dos professores – teoria e investigação, *Psychologica*, 5, 53-63.

Cardoso, A P. (1992). Receptividade dos professores à inovação pedagógica na perspectiva da educação permanente, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 19-42.

Cardoso, R. et al. (1999). *O stress na profissão docente: como prevenir como manejar*. Porto: Porto Editora

Cardoso, R. et al. (2000). *O stress nos professores portugueses - estudo IPSSO*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, L. (1991). *O clima de escola e a estabilidade do corpo docente. Estudo em dois estabelecimentos de ensino*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Formosinho, J. et al. (1985). A relação entre *locus* de controlo e empenhamento dos professores na escola: alguns dados preliminares. In J. Almeida e Ó. Gonçalves (eds.), *Intervenção na Educação*. Porto: Associação de Psicólogos Portugueses.

Fraga, B. et al. (1983). O stress no professor, *Escola*, 29, 25-26.

Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Jesus, S. et al. (1996). Uma abordagem sóciopolítica do mal-estar docente, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 51-64.

Jesus, S. & Pereira, A. (1994). *Estudos das estratégias de "coping" utilizadas pelos professores*. Comunicação apresentada no V Seminário A componente da Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos. «A Psicologia na Formação Contínua», Universidade de Évora, Évora.

Jesus, S. (1992). Motivação e stress em professores estagiários. Um estudo longitudinal exploratório, *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (1), 117-127.

Jesus, S. (1993). A motivação dos professores: estudo exploratório sobre a influência da formação educacional e da prática profissional, *Jornal de Psicologia*, 11, (3-4), 27-30.

Jesus, S. (1993). Promoção de competências cognitivo-motivacionais e de investigação nos professores, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 439-456.

Jesus, S. (1996). *A motivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Coimbra: Estante Editora.

Jesus, S. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: Edição do autor.

Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.

Lopes, A (1992). Mal-estar docente: os professores em busca de identidade, *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*, 3/4, 105-110.

Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Edições Asa.

Moreira, J. (1993). *Desenvolvimento profissional dos professores: a evolução das preocupações e motivações profissionais*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Moreno, J. (1998). Motivação de professores. Um estudo de factores motivacionais em professores empenhados, *Revista Portuguesa de Educação*, XI, (1), 87-101.

Rosa, A. (1991). *As representações da actividade docente dos professores e a satisfação profissional: um estudo sobre professores numa escola do ensino secundário*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Seco, G. (2002). *A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.

Categoría 2

Adão, A (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal 1901-1951*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian.

Adão, A (1997). Os professores do ensino secundário e a “qualidade de ensino”, nos três primeiros decénios do século XX. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Adão, A (2002). Estado absoluto e ensino das primeiras letras. As escolas Régias (1772-1794). In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Araújo, H. (1985). Profissionalismo e Ensino, *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 185, 85-103.

Araújo, H. (1993). *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933)*, Milton Keynes: Open University. (vols I e II).

Araújo, H. (1993). Uma outra visão sobre o professorado em Portugal, *Colóquio Educação/Sociedade*, 4, 161-183.

Araújo, H. (1995). As professoras primárias e as suas histórias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional, *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 7-36.

Araújo, H. (2000). *As pioneiras da educação – as professoras primárias na viragem do milénio: contextos, percursos e experiências 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Borges, I. (1990). Ensino - Uma profissão?, *O Professor*, 3ª série, 11.

Cruz, M. et al. (1988). A situação do professor em Portugal, *Análise Social*, XXIV (103-104), 1187, 1293.

Cruz, M. et al. (1989). *A situação do professor em Portugal*, Relatório da Comissão criada pelo despacho 114/ME/88.

Cunha, P. (1995). Para uma deontologia da profissão docente I – paradigmas e problemas, *Brotéria*, 1, 39-52.

Cunha, P. (1995). Para uma deontologia da profissão docente II – análise e proposta de um código, *Brotéria*, 2, 135-153.

Estrela, T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 301-309.

Estrela, T. (1991). Deontologia e Formação Moral dos Professores. In *Ciências da educação em Portugal. situação e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Estrela, T. (1993). Profissionalismo docente e deontologia, *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 185-209.

Estrela, T. (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula, *Revista de Educação*, V, 1, 65-77.

Estrela, T. (1995). *Deontologia e profissionalismo*. Seminário A profissão Docente. A Deontologia dos Professores. FENPROF - Federação Nacional dos Professores. (texto policopiado)

Estrela, T. (1998). Deontologia e profissionalismo docente. In *Professor(a): uma profissão em mutação?*. Charneca da Caparica: Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional.

Estrela, T. (2002). Professores e profissionalidade. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des professeurs. Analyse Sócio-Historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: INIC (vols I e II)

Nóvoa, A. (1989). Profissão Professor. Reflexões históricas e sociológicas, *Análise Psicológica*, 1-2-3, VII, 435- 456.

Nóvoa, A. (1991). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In *As ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola, *Inovação*, 1, 4, 63-76.

Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1991). Os professores: Quem são? De onde vêm? Para onde vão? In S. Stoer e J. Esteves (eds.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.

Nóvoa, A. (1995). Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Resende, J. M. (2001). *O engrandecimento de uma profissão*. Lisboa: Universidade Nova.

Seiça, A. & Sanches, M.F. (2002). Domínios deontológicos da identidade profissional do professor. Um estudo empírico, *Revista de Educação*, 2, 53-74.

Silva, M.L. (1994). A profissão docente, ética e deontologia profissional. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Silva, M.L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Teodoro, A. (1990). *Os professores. Situação Profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.

Categoria 3

Baganha, F., & Caramelo, J. (1998). Socialização profissional das práticas numa Escola Secundária em Crise de Identidade. In *Professor/a: uma profissão em mutação?*. Charneca da Caparica: Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional.

Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A. (1990). Práticas de mudança e de investigação - conhecimento e intervenção na escola primária, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-79.

Braga, F. (1998). *Formação inicial e práticas curriculares de professores principiantes: um estudo de caso*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Caetano, A. (1997). *Dilemas dos professores – um estudo exploratório*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Caetano, A. (1997). Dilemas dos professores. In M. T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Caria, T. (1999). *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardoso, A. (2002). *Pode alguém ser quem não é? Análise do processo de socialização e (re)construção da identidade profissional dos educadores de infância*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Carmona, D. (1993). *Identidade profissional dos professores de matemática: processos de formação*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Carrolo, C. (1992). *Formação e identidade profissional dos professores: estudo de caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Correia, J. (1991). Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores, *Inovação*, 4, (1), 149-165.

Correia, J.A. & Caramelo, J. (1997). *A formação contínua de professores - da gestão da profissão à gestão da carreira*. Comunicação apresentada no VII Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation (AIPELF/AFIRSE). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Correia, J., Caramelo J. & Vaz H. (1997). *A formação contínua de professores – um estudo temático*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP.

Correia, J. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.

Curado, A. (1993). *A construção da identidade dos professores do ensino secundário: um estudo centrado em professores de português, matemática e economia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.

Ferreira, E. (2003). *A escola secundária num contexto de autonomia – contributo para a compreensão da construção da autonomia na escola*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Ferreira, F. (1995). *Identidades dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas*. Comunicação apresentada no VI Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation (AIPELF/AFIRSE) «Formation, savoirs professionnels et situations de travail». Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Filipe, J. (1995). *Curículo e carreira contra biografia e identidade: responsabilidade e legitimidade na acção educativa*. Comunicação apresentada no VI Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation (AIPELF/AFIRSE) «Formation, savoirs professionnels et situations de travail». Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Flores, A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos, *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.

Galvão, L. & Sanches, M. F. (1997). Culturas de Escola na perspectiva dos funcionários auxiliares. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Gomes, R. (1992). *Culturas organizacionais de escola e identidades profissionais de professores: estudo de dois estabelecimentos do ensino secundário*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Gomes, R. (1993). A crise do professorado e a criação de novos pólos de identidade, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 263-274.

Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos professores*. Lisboa: Educa.

Gomes, R. (1993). Culturas de escola: identidade à procura de argumentos, *Revista de Educação*, III, (2), 23-36.

Gonçalves, J. (1995). *Prática docente e Identidade Profissional*. Comunicação apresentada no VI Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation (AIPELF/AFIRSE) «Formation, savoirs professionnels et situations de travail». Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Gonçalves, J. A. & Gonçalves, M. R. (2002). Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lima, J. A. (2002). A dimensão relacional das culturas de escola: uma perspectiva estrutural. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lopes, A. (1993). *A identidade docente – contribuindo para a sua compreensão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lopes, A. (1994). Professores e Identidade: condições psicossociais de mudança. In *Estado Actual da Investigação em Formação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lopes, A. (1996). Cidadania e construção de identidades sociais: a propósito do diálogo e da participação. In *A ciência psicológica nos sistemas de formação*. Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lopes, A. (1997). Identidade e docência: dilemas, prisões e libertações. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.

Lopes, A. (2001). *Professoras e identidade*. Porto: Edições Asa.

Lopes, A. (2002). Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores, *Revista de Educação*, vol XI, 2, 35-52.

Lopes, A. (2002). Constructing professional identities in Portuguese primary school teachers – some relevant conclusions of a study based on the interpretative paradigm, *Identity – an International Journal of Theory and Research*, 2 (3), 241-254.

Lopes, A. & Ribeiro, A. (1996). A construção de identidades profissionais docentes: como tu ou começo eu?. In *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. Lisboa: Association Francophone Internationale de Recherches en Sciences de l'Éducation/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Lopes, A. & Ribeiro, A. (2000). A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º ciclo do ensino básico, *Inovação*, XIII, (2-3), 39-55.

Lopes, A. & Ribeiro, A. (2000). Identidades Profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento, *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 43-58.

Lopes, A. et al. (2003). *Formação inicial e identidades profissionais no 1º CEB: uma análise dos discursos sócio/políticos das décadas de 80 e 90*. Comunicação apresentada no VI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação . «O Estado da Arte». Universidade de Évora, Évora.

Lopes, A. et al. (2003). *Formação inicial, currículo e identidades profissionais de base no 1º CEB: o caso da Escola do Magistério Primário do Porto na segunda metade da década de 70*. Comunicação apresentada no VI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação . «O Estado da Arte». Universidade de Évora, Évora.

Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições Asa.

Machado, G. (2003). *A Re(construção) da identidade profissional em escolas rurais do Alentejo Litoral*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Marta, M. (2003). *Impacto dos contextos de formação e de trabalho na construção da identidade profissional das educadoras de infância – estudo exploratório de comparação do sector público e do sector privado*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Matos, M. (1996). Projecto educativo, formação contínua e identidade docente, *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 73-95.

Matos, M. (1997). Modelos de profissionalidade e modelos de formação. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Matos, M. (1998). Escola, organização e modelos de profissionalidade docente. In *Professor/a: uma profissão em mutação?*. Charneca da Caparica: Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional.

Menezes, I. & Campos, B. (1991). Os valores do professor. In *As ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento /Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pereira, F. (1999). *Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Pinho, A. (2003). *Intercompreensão e construção da identidade profissional: reflexões sobre a formação inicial de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pinto, A. & Sanches, M. F. (2002). Interacções organizacionais nos grupos disciplinares: balcanização ou anomia?. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ponte, J. & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial, *Revista de Educação*, 2, 145-164.

Rama, I. (2002). *Formação de Professores e profissionalidade docente: oficinas de formação: um estudo de caso*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Reis, F. (1999). *Avaliação do desempenho e identidade profissional docente*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Ribeiro, A. & Lopes A. (2002). Das escolas da burocracia às escolas da alegria. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ribeiro, A. et al. (1997). *Projecto CRIA-SE: educar e formar para a criatividade*. Porto: Afrontamento/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Rocha, R. (2001). *Um outro modo de ser professor – projectos, trajectos e afectos*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Sanches, M. F. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional (1), *Revista de Educação*, vol. V, 1, 41-62.

Sarmento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores – contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

Seixas, M. J. (1995). A reconstrução identitária do professor português na Suíça, *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 73-95.

Seixas, P. (1997). *A carreira dos professores. Constrangimentos, oportunidades e estratégias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Silva, M.C. (1994). *De aluno a professor: um “salto” no desconhecido*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Silva, M.C. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora

Sousa, C. (2003). *Curriculum de Formação Inicial e Emancipação: um estudo exploratório sobre a identidade de professores profissionalizados do curso de 1979, da Escola do Magistério Primário do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Teixeira, C. (2002). *Educadoras de Infância: identidades profissionais em reconstrução*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Tormenta (1999). *Os professores e os manuais escolares: um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Vieira, C. & Relvas, A. (2003). *A(s) Vida(s) do professor: Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

Categoria 4

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano – uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.) *Para Intervir em educação – contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.

Alarcão, I. (1997). Prefácio. In I. Sá-Chaves (org.) *Percursos de formação e desenvolvimento pessoal*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição revista e desenvolvida. Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, L. & Pinho, L. (1990). Dimensões do desenvolvimento humano. In J. Tavares & A. Moreira (eds.) *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: PIDACS-1.

Alves, F. (1997). *O encontro com a realidade docente – um estudo exploratório (auto)biográfico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Cavaco, H. (1989). *Ser professor: fases de vida e percursos. Um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Cavaco, H. (1990). Desenvolvimento Profissional e Formação, *O Professor*, I, III série, 32-40.

Cavaco, H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 121-138.

Cavaco, M. (1992). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (org.) *Vidas dos professores*. Porto: Porto Editora.

Cavaco, M. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.

Couceiro, M. (1994). A prática das histórias de vida em formação. In *Estado Actual da Investigação em Formação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Fontoura, M. (1992). Fico ou vou-me embora?. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. & Simões, C. (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente, *Inovação*, 4(1), 135-147.

Gonçalves, J. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Gonçalves, J. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. (1996). *Carreira docente: um percurso de vida e formação*. Comunicação apresentada no 1º Congresso do Forum Educação – Sociedade de Estudos e Intervenção Pedagógica e Profissional - «Professor/a: uma profissão em mutação?». Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Gonçalves, J. (1996). *Formar desenvolvendo e desenvolver formando: um desafio à formação de professores*. Comunicação apresentada no I colóquio Nacional da Secção de Psicologia da Educação.«Ciência Psicológica nos Sistemas de Formação». Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Jorge, A. (2001). *Diário de uma professora*. Porto: Edições Asa.

Lopes, A. (1991). O professor e a investigação educacional. In *As ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Moita, M. (1992). Percursos de formação e transformação. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Moreira, M. A & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (org.) *Percursos de formação e desenvolvimento pessoal*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto PROSALUS. In António Nóvoa & Mathias Finger (orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, L. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira, L. (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores. Um estudo no âmbito da Formação Contínua. In I. Sá-Chaves (org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. F. (2002). A rotina dos educadores de infância no decorrer da carreira profissional. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Oliveira, M. L. & Santiago, R. (1991). Formação contínua, desenvolvimento pessoal e mudanças na escola. In *As ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A supervisão na formação de professores – da sala de aula à escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A supervisão na formação de professores – da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

Pinheiro, R. (1998). Algumas reflexões sobre a formação e desenvolvimento pessoal de jovens professores In *Ensaios de homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Rafael, M. (1992). Estudo das preocupações de carreira e dos valores em alunos de cursos de formação de professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Ramos, M. A. & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão. In *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora

Sá-Chaves, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (1997). A Formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância?. In I. Sá-Chaves (org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Sarmento, T. (2002). *Histórias de vida e educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.

Silva, A. (2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.

Simões, C. & Simões, H. (1989). Développement personnel et compétence pédagogique. In *Actas do V Congresso da AIRPE*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Simões, C. & Simões, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares & A. Moreira (eds.) *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: PIDACS

Simões, C. & Simões, H. (1991). *A pessoa do professor como factor de sucesso na escola*. Comunicação apresentada no III Seminário: A componente da Psicologia na formação de professores e outros Agentes Educativos. APPORT/Universidade de Évora.

Simões, C. & Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Simões, C. et al. (1997). Construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. In M. F. Patrício (org.) *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.

Simões, C. (1994). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João jacinto de Magalhães.

Simões, H. (1993). *Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor: uma experiência no contexto da formação inicial de educadores de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDINE.

Sá-Chaves, I. (1997). Supervisão: função pragmática e epistémica. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Sousa, J. (1995). *La dimension personnelle dans l'identité de l'enseignant – les representations des acteurs dans le monde de la formation*. Comunicação apresentada na Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation, AIPELF/AFIRSE «Formation, savoirs professionnels et situations de travail». Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Sousa, J. (2000). *O professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições Asa.

Tavares, J. & Bonboir, A. (coord.) (1995). *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos sistemas de Formação*. Aveiro: CIDInE.

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (ed.) (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: CIDInE.

Tavares, J. et al. (1991). *Dimensão do desenvolvimento pessoal e social na formação contínua de professores*. In J. Tavares (org.) *Formação contínua de professores – realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANEXO 2

GRELHA DE ANÁLISE DOS TEXTOS

Ano de publicação	Lugar de realização	Autor(es)	Tipo de texto	Nível de ensino	Abordagens	Conceitos	Metodologia	Objectivos	Referências Internacionais	Referências Nacionais	Categoría a integrar

Referências nacionais

Abreu, M. V. (1978). *Tarefa fechada e tarefa aberta. Motivação, aprendizagem e execução selectivas*. Coimbra: Livraria Almedina.

Abreu, M. V. (1986). Para uma nova teoria dos interesses. Da actual imprecisão teórica à concepção relacional, *Biblos*, 62, 217-229.

Adão, A. (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal 1901-1951*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian.

Adão, A. (1997). Os professores do ensino secundário e a “qualidade de ensino”, nos três primeiros decénios do século XX. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Adão, A. (2002). Estado absoluto e ensino das primeiras letras. As escolas Régias (1772-1794). In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Afonso, A.; Amado, J. & Jesus, S (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Porto: Edições Asa.

Alarcão, I. (1997). Prefácio. In I. Sá-Chaves (org.) *Percursos de formação e desenvolvimento pessoal*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano – uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.) *Para Intervir em educação – contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2^a Edição revista e desenvolvida. Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, L. & Pinho, L. (1990). Dimensões do desenvolvimento humano. In J. Tavares & A. Moreira (eds.) *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: PIDACS-1.

Alves, F. (1991). *A satisfação/insatisfação docente: Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Alves, F. (1997). A (in)satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M. T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

António, A. & Teodoro, A. (2003). Auto-representações das funções das professoras na escola, *Revista Lusófona de Educação*, 2, 83-97.

Araújo, H. (1985). Profissionalismo e Ensino, *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 185, 85-103.

Araújo, H. (1993a). *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933)*. Milton Keynes: Open University. (Vols I e II)

Araújo, H. (1993b). Uma outra visão sobre o professorado em Portugal, *Colóquio Educação/Sociedade*, 4, 161-183.

Araújo, H. (2000). *As pioneiras da educação – as professoras primárias na viragem do milénio: contextos, percursos e experiências 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Baganha, F. & Caramelo, J. (1998). Socialização profissional das práticas numa Escola Secundária em Crise de Identidade. In *Professor/a: uma profissão em mutação?*. Charneca da Caparica: Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional.

Barros, J., Neto, F. & Barros, A. (1991). Nível de satisfação dos professores – teoria e investigação, *Psychologica*, 5, 53-63.

Benavente, A. (1990a). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A. (1990b). Práticas de mudança e de investigação - conhecimento e intervenção na escola primária, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-79.

Borges, I. (1990). Ensino - Uma profissão?, *O Professor*, 3^a série, 11.

Braga, F. (1998). *Formação inicial e práticas curriculares de professores principiantes: um estudo de caso*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Caetano, A. (1997a). *Dilemas dos professores – um estudo exploratório*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Caetano, A. (1997b). Dilemas dos professores. In M. T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, A. P. (1992). Receptividade dos professores à inovação pedagógica na perspectiva da educação permanente, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 19-42.

Cardoso, A. (2002). *Pode alguém ser quem não é? Análise do processo de socialização e (re)construção da identidade profissional dos educadores de infância*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Cardoso, R. et al. (1999). *O stress na profissão docente: como prevenir como manejar*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, R. et al. (2000). *O stress nos professores portugueses-estudo IPSSO*. Porto: Porto Editora.

Carmona, D. (1993). *Identidade profissional dos professores de matemática: processos de formação*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Carrolo, C. (1992). *Formação e identidade profissional dos professores: estudo de caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, L. (1991). *O clima de escola e a estabilidade do corpo docente. Estudo em dois estabelecimentos de ensino*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Cavaco, H. (1989). *Ser professor: fases de vida e percursos. Um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Cavaco, H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 121-138.

Cavaco, M. (1992). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A Nóvoa (org.) *As vidas dos professores*. Porto: Porto Editora.

Cavaco, M. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.

Correia, J. (1991). Mudança Educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores, *Inovação*, 4, (1), 149-165.

Correia, J.A. & Caramelo, J. (1997). *A formação contínua de professores - da gestão da profissão à gestão da carreira*. Comunicação apresentada no VII Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation (AIPELF/AFIRSE). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Correia, J.; Caramelo, J. & Vaz, H. (1997). *Formação de professores - estudo temático*. Porto: FPCEUP.

Correia, J. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.

Cruz, M. et al. (1988). A situação do professor em Portugal, *Análise Social*, XXIV (103-104), 1187, 1293.

Cruz, M. et al. (1989). *A situação do professor em Portugal*, Relatório da Comissão criada pelo despacho 114/ME/88.

Cunha, P (1995a). Para uma deontologia da profissão docente I – paradigmas e problemas, *Brotéria*, 1, vol. 140, 39-52.

Cunha, P (1995b). Para uma deontologia da profissão docente II – análise e proposta de um código, *Brotéria*, 2, vol. 140, 135-153.

Curado, A. (1993). *A construção da identidade dos professores do ensino secundário: um estudo centrado em professores de português, matemática e economia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Estrela, A. & Estrela, T. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.

Estrela, T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente, *Revisão Portuguesa de Pedagogia*, XX, 301-309.

Estrela, T. (1991). Deontologia e Formação Moral dos Professores. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Estrela, T. (1993). Profissionalismo docente e deontologia, *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 185-209.

Estrela, T. (1995a). Valores e normatividade do professor na sala de aula, *Revista de Educação*, V, 1, 65-77.

Estrela, T. (1995b). *Deontologia e profissionalismo*. Seminário A profissão Docente. A Deontologia dos Professores. Federação Nacional de Professores. (texto policopiado)

Estrela, T. (1998). Deontologia e profissionalismo docente. In *Professor(a): uma profissão em mutação?*. Charneca da Caparica: Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional.

Estrela, T. (2002). Professores e profissionalidade. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Filipe, J. (1995). *Curriculum e carreira contra biografia e identidade: responsabilidade e legitimidade na acção educativa*. Comunicação apresentada no VI Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation (AIPELF/AFIRSE) «Formation, savoirs professionnels et situations de travail». Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Flores, A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos, *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.

Fontoura, M. (1992). Fico ou vou-me embora?. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. et al. (1985). A relação entre *locus* de controlo e empenhamento dos professores na escola: alguns dados preliminares. In J. Almeida e Ó. Gonçalves (eds.) *Intervenção na Educação*. Porto: Associação de Psicólogos Portugueses.

Fraga, B. et al. (1983). O stress no professor, *Escola*, 29, 25-26.

Galvão, L. & Sanches, M. F. (1997). Culturas de Escola na perspectiva dos funcionários auxiliares. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Gomes, R. (1992). *Culturas organizacionais de escola e identidades profissionais de professores: estudo de dois estabelecimentos do ensino secundário*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Gomes, R. (1993a). A crise do professorado e a criação de novos pólos de identidade, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 263-274.

Gomes, R. (1993b). *Culturas de Escola e Identidades dos professores*. Lisboa: Educa.

Gomes, R. (1993c). Culturas de escola: identidade à procura de argumentos, *Revista de Educação*, III, (2), 23-36.

Gonçalves, J. & Simões, C. (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente, *Inovação*, 4(1), 135-147.

Gonçalves, J. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Gonçalves, J. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. (1995). *Prática docente e Identidade Profissional*. Comunicação apresentada no VI Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation (AIPELF/AFIRSE) «Formation, savoirs professionnels et situations de travail». Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Gonçalves, J. (1996). *Carreira docente: um percurso de vida e formação*. Comunicação apresentada no 1º Congresso do Forum Educação – Sociedade de Estudos e Intervenção Pedagógica e Profissional - «Professor/a: uma profissão em mutação?». Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Gonçalves, J. A. & Gonçalves, M. R. (2002). Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Jesus, S. & Pereira, A. (1994). *Estudos das estratégias de "coping" utilizadas pelos professores*. Comunicação apresentada no V Seminário A componente da Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos. «A Psicologia na Formação Contínua», Universidade de Évora, Évora.

Jesus, S. (1992). Motivação e stress em professores estagiários. Um estudo longitudinal exploratório, *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (1), 117-127.

Jesus, S. (1993). A motivação dos professores: estudo exploratório sobre a influência da formação educacional e da prática profissional, *Jornal de Psicologia*, 11, (3-4), 27-30.

Jesus, S. (1996). *A motivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Coimbra: Estante Editora.

Jesus, S. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: Edição do autor.

Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.

Lima, J. A. (2002). A dimensão relacional das culturas de escola: uma perspectiva estrutural. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lopes, A. (1991). O professor e a investigação educacional. In *As ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lopes, A. (1992). Mal-estar docente: os professores em busca de identidade, *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*, 3-4, 105-110.

Lopes, A. (1993). *A identidade docente – contribuindo para a sua compreensão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lopes, A. (1994). Professores e Identidade: condições psicossociais de mudança. In *Estado Actual da Investigação em Formação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lopes, A. (1996). Cidadania e construção de identidades sociais: a propósito do diálogo e da participação. In *A ciência psicológica nos sistemas de formação*. Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lopes, A. (2001a). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Edições Asa.

Lopes, A. (2001b). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.

Lopes, A. (2001c). *Professoras e identidade*. Porto: Edições Asa.

Lopes, A. (2002a). Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores, *Revista de Educação*, vol XI, 2, 35-52.

Lopes, A. (2002b). Constructing professional identities in Portuguese primary school teachers – some relevant conclusions of a study based on the interpretative paradigm, *Identity – an International Journal of Theory and Research*, 2 (3), 241-254.

Lopes, A. & Ribeiro, A. (1996). A construção de identidades profissionais docentes: começas tu ou começo eu?. In *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. Lisboa: AIPELF/AFIRSE/FPCEUL.

Lopes, A. & Ribeiro, A. (2000a) A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º ciclo do ensino básico, *Inovação*, XIII, (2-3), 39-55.

Lopes, A. & Ribeiro, A. (2000b). Identidades Profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento, *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 43-58.

Lopes, A. et al. (2003). *Formação inicial e identidades profissionais no 1º CEB: uma análise dos discursos sócio/políticos das décadas de 80 e 90*. Comunicação apresentada no VI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. «O Estado da Arte». Universidade de Évora, Évora.

Lopes, A. et al. (2003). *Formação inicial, currículo e identidades profissionais de base no 1º CEB: o caso da Escola do Magistério Primário do Porto na segunda metade da década de 70*. Comunicação apresentada no VI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. «O Estado da Arte». Universidade de Évora, Évora.

Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições Asa.

Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Machado, G. (2003). *A Re(construção) da identidade profissional em escolas rurais do Alentejo Litoral*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Marta, M. (2003). *Impacto dos contextos de formação e de trabalho na construção da identidade profissional das educadoras de infância – estudo exploratório de comparação do sector público e do sector privado*. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Matos, M. (1996). Projecto educativo, formação contínua e identidade docente, *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 73-95.

Matos, M. (1997). Modelos de profissionalidade e modelos de formação. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Matos, M. (1998). Escola, organização e modelos de profissionalidade docente. In *Professor/a: uma profissão em mutação?*. Charneca da Caparica: Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional.

Moita, M. (1992). Percursos de formação e transformação. In A. Nôvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (org.) *Percursos de formação e desenvolvimento pessoal*. Porto: Porto Editora.

Moreno, J. (1998). Motivação de professores. Um estudo de factores motivacionais em professores empenhados, *Revista Portuguesa de Educação*, XI, (1), 87-101.

Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des professeurs. Analyse Socio-Historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: INIC (Vols I e II).

Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto PROSALUS. In António Nóvoa & Mathias Finger (orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Nóvoa, A. (1989). Profissão Professor. Reflexões históricas e sociológicas, *Análise Psicológica*, 1-2-3, VII, 435- 456.

Nóvoa, A. (1991a). Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?. In S. Stoer & J. Esteves (eds) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.

Nóvoa, A. (1991b). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora

Nóvoa, A. (1991c). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola, *Inovação*, 1, 4, 63-76.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, L. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira, L. (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores. Um estudo no âmbito da Formação Contínua. In I. Sá-Chaves (org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. F. (2002). A rotina dos educadores de infância no decorrer da carreira profissional. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Oliveira, M. L. & Santiago, R. (1991). Formação contínua, desenvolvimento pessoal e mudanças na escola. In *As ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002a). *A supervisão na formação de professores – da sala de aula à escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002b). *A supervisão na formação de professores – da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

Pereira, F. (1999). *Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Pinto, A. & Sanches, M. F. (2002). Interacções organizacionais nos grupos disciplinares: balcanização ou anomia?. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ponte, J. & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial, *Revista de Educação*, 2, 145-164.

Rama, I. (2002). *Formação de Professores e profissionalidade docente: oficinas de formação: um estudo de caso*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Ramos, M. A. & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão. In *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora

Reis, F. (1999). *Avaliação do desempenho e identidade profissional docente*. Porto: FPCE-UP.

Resende, J. M. (2001). *O engrandecimento de uma profissão*. Lisboa: Universidade Nova.

Ribeiro, A. & Lopes, A. (2002). Das escolas da burocracia às escolas da alegria. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ribeiro, A. et al. (1997). *Projecto CRIA-SE: educar e formar para a criatividade*. Porto: Afrontamento/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Rosa, A. (1991). *As representações da actividade docente dos professores e a satisfação profissional: um estudo sobre professores numa escola do ensino secundário*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Sá-Chaves, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (1997a). A Formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância?. In I. Sá-Chaves (org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (1997b). Supervisão: função pragmática e epistémica. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Sanches, M. F. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional (1), *Revista de Educação*, vol.V, 1, 41-62.

Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores – contributos para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

Seco, G. (2002). *A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.

Seiça, A. & Sanches, M. F. (2002). Domínios deontológicos da identidade profissional do professor. Um estudo empírico, *Revista de Educação*, 2, 2002.

Silva, A. S. (1994). Alguns temas para pensar a mudança social, *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 105-128.

Silva, M. C. (1994). De aluno a professor: um “salto” no desconhecido. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Silva, M. C. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora

Silva, M. L. (1994). A profissão docente, ética e deontologia profissional. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Silva, M. L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora

Simões, C. & Simões, H. (1989). Développement personnel et compétence pédagogique. In *Actas do V Congresso da AIRPE*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Simões, C. & Simões, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares & A. Moreira (eds.) *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: PIDACS

Simões, C. & Simões, H. (1991). A pessoa do professor como factor de sucesso na escola. Comunicação apresentada no III Seminário: A componente da Psicologia na formação de professores e outros Agentes Educativos. Associação de Psicólogos Portugueses/Universidade de Évora.

Simões, C. & Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Simões, C. et al. (1997). Construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. In M. F. Patrício (org.) *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.

Simões, C. (1994). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João jacinto de Magalhães.

Simões, H. (1993). *Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor: uma experiência no contexto da formação inicial de educadores de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDINE.

Sousa, C. (2003). *Curriculum de Formação Inicial e Emancipação: um estudo exploratório sobre a identidade de professores profissionalizados do curso de 1979, da Escola do Magistério Primário do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Sousa, J. (1995). *La dimension personnelle dans l'identité de l'enseignant – les representations des acteurs dans le monde de la formation*. Comunicação apresentada na Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation, AIP ELF/AFIRSE «Formation, savoirs professionnels et situations de travail». Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Sousa, J. (2000). *O professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores*. Porto, 2000 Edições Asa.

Stoer, S. & Araújo, H. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da semiperiferia europeia*. Lisboa: Escher.

Tavares, J. & Bonboir, A. (coord.) (1995). *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos sistemas de Formação*. Aveiro: CIDInE.

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Tormenta (1999). *Os professores e os manuais escolares: um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Vicira, C. & Relvas, A. (2003). *A(s) Vida(s) do professor: Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

Referências internacionais

Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: EPI.

Amiel, R. (1984). Psicopatología del malestar de los enseñantes. In J. M. Esteve (ed.) *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.

Blase, J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout, *Educational Administration Quarterly*, 4, 93-113.

Camilleri et al. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press

Chapman, D. & Lowther, M. (1982). Teachers' satisfaction with teaching, *The Journal of Educational Research*, 4, 241-247.

Dubar, C. (1991). *La socialisation - construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.

Dubar, C. (1997). *A socialização - a construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités - l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata

Esteve, J. M. (1989). *El malestar docente*. Barcelona : Laia.

Frase, L. & Sorensen, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: impact on participatory management. NASSP Buletin, 76, 540, 37-43

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard. (Vol. I e II)

Herzberg, F. ; Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation at work*. New York: John Wiley & Sons.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants- Evolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux & Niestlé.

Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London : Methuen.

Lester, P. (1987). Development and the factor analysis of teacher job satisfaction questionnaire, *Educational and Psychological Measurement*, 1, 223-243.

Lortie, D. (1975). *School-teacher : a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Maingueneau, D. (1991). *L'Analyse du discours - introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette.

Mandra, R. (1984). Causas de inadaptación y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educacion Nacional. In J. M. Esteve (ed.) *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.

Nuttin, J. (1965). *La structure de la personnalité*. Paris : Presses Universitaires de France.

Nuttin, J. (1980a). *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

Nuttin, J. (1980b). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner - how professionals think in action*. London: Temple Smith.

Zavalloni, M. & Louis-Guerin, C. (1984). *Identité sociale et conscience - Introduction à l'égo-écologie*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.