

# Intergeracionalidade na Profissão Docente: Tensões Estruturais e Horizontes Formativos à Luz de Evidência Europeia

Filipe Oliveira

## Resumo

---

O presente artigo desenvolve uma análise teórico-conceitual da docência enquanto profissão intergeracional, sustentada numa metodologia de revisão documental interpretativa centrada no *Education and Training Monitor 2025* (European Commission, 2025). Esta fonte europeia é complementada por literatura académica de referência e por documentação portuguesa recente, nomeadamente os *Relatórios Estatísticos Anuais - Indicadores de Integração de Imigrantes (AIMA, 2025)*, os *relatórios Estado da Educação (CNE, 2024)* e documentos orientadores da *Direção-Geral da Educação (DGE, 2022)*. A análise dos documentos evidencia a persistência de tensões estruturais na profissão docente, designadamente o envelhecimento do corpo docente, a fragilidade da renovação geracional, a diminuição da atratividade da profissão e limitações no acesso efetivo ao desenvolvimento profissional contínuo. A evidência reportada nos contextos europeu e nacional aponta igualmente para desafios significativos na preparação dos professores para responder a contextos educativos marcados pela diversidade cultural e social e para abordar educativamente temas sensíveis. Estas dinâmicas são compreendidas como de natureza estrutural, associadas a modelos formativos fragmentados e à ausência de dispositivos consistentes de aprendizagem intergeracional e de supervisão reflexiva. Com base nesta revisão, o artigo sustenta a conceptualização da docência como uma comunidade epistemológica intergeracional, na qual o conhecimento profissional se constrói de forma coletiva, situada e eticamente orientada. Para o contexto português, defende-se um modelo de formação docente orientado por princípios de intergeracionalidade, colaboração, literacia histórica e aprendizagem ao longo da vida, como condição para reforçar a sustentabilidade da profissão docente.

## Palavras-chave:

---

Desenvolvimento Profissional; Formação docente; Intergeracionalidade; Portugal; Relatórios Europeus; Temas Sensíveis.

## Intergenerationality in the Teaching Profession: Structural Tensions and Educational Horizons in the Light of European Evidence

**Abstract:** This article develops a theoretical and conceptual analysis of teaching as an intergenerational profession, grounded in an interpretative documentary review methodology centred on the Education and Training Monitor 2025 (European Commission, 2025). This European source is complemented by relevant academic literature and recent Portuguese documentation, namely the Annual Statistical Reports – Indicators of Immigrant Integration (AIMA, 2025), the State of Education reports (CNE, 2024), and policy guidelines issued by the Directorate-General for Education (DGE, 2022). The analysis of these documents highlights the persistence of structural tensions within the teaching profession, including the ageing of the teaching workforce, the fragility of generational renewal, the declining attractiveness of the profession, and limitations in effective access to continuing professional development. Evidence reported at both European and national levels also points to significant challenges in preparing teachers to respond to educational contexts marked by cultural and social diversity and to address sensitive issues pedagogically. These dynamics are understood as structural in nature, relating to fragmented models of teacher education and to the absence of consistent mechanisms for intergenerational learning and reflective supervision. On the basis of this review, the article supports the conceptualisation of teaching as an intergenerational epistemological community, in which professional knowledge is constructed collectively, contextually, and ethically. For the Portuguese context, it argues for a model of teacher education guided by principles of intergenerationality, collaboration, historical literacy, and lifelong learning, as a condition for strengthening the sustainability of the teaching profession.

**Keywords:** Professional Development; Teacher Education; Intergenerationality; Portugal; European Reports; Sensitive Topics.

## Intergénérationnalité dans la profession enseignante: Tensions structurelles et horizons formatifs à la lumière des données européennes

**Résumé:** Le présent article propose une analyse théorique-conceptuelle de l'enseignement en tant que profession intergénérationnelle, fondée sur une méthodologie de revue documentaire interprétative centrée sur l'Education and Training Monitor 2025 (Commission européenne, 2025). Cette source européenne est complétée par une littérature académique de référence ainsi que par une documentation portugaise récente, notamment les Rapports statistiques annuels – Indicateurs d'intégration des immigrés (AIMA, 2025), les rapports État de l'éducation (CNE, 2024) et des documents d'orientation de la Direction générale de l'éducation (DGE, 2022). L'analyse des documents met en évidence la persistance de tensions structurelles au sein de la profession enseignante, en particulier le vieillissement du corps enseignant, la fragilité du renouvellement générationnel, la diminution de l'attractivité de la profession et les limites d'un accès effectif au développement professionnel continu. Les données rapportées aux niveaux européen et national soulignent également des défis significatifs dans la préparation des enseignants à répondre à des contextes éducatifs marqués par la diversité culturelle et sociale et à aborder, sur le plan pédagogique, des thèmes sensibles. Ces dynamiques sont comprises comme étant de nature structurelle, en lien avec des modèles de formation fragmentés et avec l'absence de dispositifs cohérents d'apprentissage intergénérationnel et de supervision réflexive. Sur la base de cette revue, l'article soutient la conceptualisation de l'enseignement comme une communauté épistémologique intergénérationnelle, au sein de laquelle le savoir professionnel se construit de manière collective, située et éthiquement orientée. Pour le contexte portugais, il plaide en faveur d'un modèle de formation des enseignants guidé par des principes d'intergénérationnalité, de collaboration, de littérature historique et d'apprentissage tout au long de la vie, comme condition pour renforcer la durabilité de la profession enseignante.

**Mots-clés:** Développement Professionnel; Formation des Enseignants; Intergénérationnalité; Portugal; Rapports Européens; Thèmes Sensibles.

## Intergeneracionalidad en la profesión docente: Tensiones estructurales y horizontes formativos a la luz de la evidencia europea

**Resumen:** El presente artículo desarrolla un análisis teórico-conceptual de la docencia como profesión intergeneracional, sustentado en una metodología de revisión documental interpretativa centrada en el Education and Training Monitor 2025 (Comisión Europea, 2025). Esta fuente europea se complementa con literatura académica de referencia y con documentación portuguesa reciente, en particular los Informes Estadísticos Anuales – Indicadores de Integración de Inmigrantes (AIMA, 2025), los informes Estado de la Educación (CNE, 2024) y documentos orientadores de la Dirección General de Educación (DGE, 2022). El análisis de los documentos pone de manifiesto la persistencia de tensiones estructurales en la profesión docente, entre las que destacan el envejecimiento del profesorado, la fragilidad del relevo generacional, la disminución del atractivo de la profesión y las limitaciones en el acceso efectivo al desarrollo profesional continuo. La evidencia reportada en los contextos

européu y nacional señala asimismo desafíos significativos en la preparación del profesorado para responder a contextos educativos marcados por la diversidad cultural y social y para abordar pedagógicamente temas sensibles. Estas dinámicas se entienden como de naturaleza estructural y se asocian a modelos formativos fragmentados y a la ausencia de dispositivos consistentes de aprendizaje intergeneracional y de supervisión reflexiva. Sobre la base de esta revisión, el artículo sostiene la conceptualización de la docencia como una comunidad epistemológica intergeneracional, en la que el conocimiento profesional se construye de manera colectiva, situada y éticamente orientada. Para el contexto portugués, se defiende un modelo de formación docente orientado por principios de intergeneracionalidad, colaboración, alfabetización histórica y aprendizaje a lo largo de la vida, como condición para reforzar la sostenibilidad de la profesión docente.

**Palabras clave:** Desarrollo Profesional; Formación Docente; Intergeneracionalidad; Portugal; Informes Europeos; Temas Sensibles.

## Introdução

A profissão docente enfrenta, na atualidade, tensões estruturais amplamente diagnosticadas em contextos europeus e nacionais, entre as quais se destacam o envelhecimento do corpo docente, a escassez de professores em áreas disciplinares críticas, a fragilidade da renovação geracional e a dificuldade em consolidar percursos profissionais sustentáveis. Estas dinâmicas coexistem com a intensificação do trabalho docente e com exigências acrescidas de inclusão e equidade em sistemas educativos social e culturalmente diversos.

Neste contexto, a intergeracionalidade - entendida como a interação profissional entre docentes em diferentes fases da carreira, com potencial de aprendizagem recíproca - constitui uma realidade estrutural das escolas contemporâneas. Contudo, permanece frequentemente pouco enquadrada por políticas e práticas intencionais de orientação, mentoria e aprendizagem partilhada. Quando reduzida a um mero efeito demográfico, a diversidade geracional tende a perder parte substancial do seu potencial enquanto recurso formativo e enquanto eixo de construção coletiva de respostas a desafios educativos complexos.

Diversos relatórios institucionais têm vindo a assinalar fragilidades na preparação dos professores para trabalhar temas sensíveis, designadamente aqueles que Legardez e Simonneaux, em 2011, designaram como *Questions Socialement Vives* (QSV). Esta expressão não remete apenas para “tudo o que mexe”, mas para questões complexas, abertas à controvérsia científica e social, ancoradas em contextos reais e marcadas por incerteza, risco e disputa interpretativa. As QSV colocam no centro do processo de ensino-aprendizagem a construção do conhecimento, a avaliação das evidências, a gestão da controvérsia e a problematização pública de determinados temas. Exemplos recorrentes na literatura incluem migração, império, memória histórica ou desigualdade social.

Neste contexto, muitos professores manifestam reservas ou receio em abordá-las em sala de aula, por não poderem apoiar-se exclusivamente em factos científicos estabilizados e por temerem não conseguir gerir as reações e posicionamentos dos estudantes. Consequentemente, alguns optam por não ensinar ou por neutralizar as QSV, procurando “arrefecê-las”, enquanto outros, pelo contrário, decidem ativá-las, “aquecendo-as” como estratégia pedagógica deliberada (Simonneaux & Pouliot, 2017, p. 6).

Em turmas culturalmente diversas, que configuram hoje uma realidade consolidada do sistema educativo, estas questões tornam-se particularmente exigentes, na medida em que convocam narrativas múltiplas e, por vezes, tensionais, exigindo do professor simultaneamente abertura à pluralidade e rigor na compreensão histórica.

Importa, contudo, distinguir dois planos analiticamente relacionados, mas não coincidentes. Por um lado, a abordagem educativa de temas sensíveis enquanto conteúdos curriculares marcados por controvérsia histórica, pluralidade interpretativa e implicações éticas. Por outro, a preparação dos professores para lidar pedagogicamente com a diversidade cultural enquanto realidade estrutural da sala de aula contemporânea. Embora estes planos se interseccionem, a competência para trabalhar temas controversos não se reduz à gestão da diversidade, do mesmo modo que a educação intercultural não implica necessariamente a problematização explícita de questões historicamente sensíveis. A articulação entre ambos constitui, todavia, um desafio formativo central.

Curiosamente, na abordagem que o Conselho da Europa desenvolve no Relatório sobre o Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI, ao tratar o princípio das “questões sensíveis e controversas”, problematiza-se o professor que “evita” ou “limita” a abordagem da História difícil, valorizando aquele que “arrisca”. Tal posicionamento assenta na convicção de que apenas esta abordagem permite aos estudantes procurar evidências, questionar, aferir a autenticidade e fiabilidade de fontes e factos, explorar benefícios e prevenir os perigos resultantes da exclusão de determinados acontecimentos históricos do currículo (Conselho da Europa, 2018). Sustenta-se que a intergeracionalidade constitui um dispositivo epistemológico e formativo estruturante para a preparação docente face às questões socialmente vivas em contextos de diversidade cultural.

De forma específica, o artigo procura: (i) identificar convergências e especificidades nos diagnósticos europeus e nacionais; (ii) analisar a intergeracionalidade como dimensão estrutural e formativa da profissão; e (iii) discutir implicações destas dinâmicas para a abordagem educativa de temas sensíveis em contextos de diversidade.

Com base nesta análise, propõe-se um enquadramento conceptual que concebe a docência como uma comunidade epistemológica intergeracional, desenvolvido nas secções teóricas que se seguem.

## A Docência como Profissão Intergeneracional

A literatura europeia tem vindo a evidenciar, de forma consistente, que a aprendizagem profissional docente se constrói maioritariamente fora de dispositivos formais de formação, encontrando-se profundamente ancorada nas práticas quotidianas e nas interações estabelecidas entre colegas. A revisão sistemática conduzida por Kyndt et al. (2016) demonstra que os professores aprendem sobretudo através de atividades de aprendizagem informal integradas no exercício da profissão, desenvolvidas no decurso do trabalho diário.

Esta constatação desloca o foco da formação contínua, entendida como evento pontual, para uma conceção de aprendizagem enquanto processo situado, relacional e distribuído ao longo da carreira profissional. Segundo os autores, estas aprendizagens emergem, em larga medida, da interação entre professores, nomeadamente através da observação mútua, da partilha de experiências e da reflexão conjunta sobre a prática. As diferenças observadas entre docentes não se explicam tanto pelos tipos de atividades de aprendizagem em que se envolvem, mas sobretudo pelas atitudes face à aprendizagem e por fatores contextuais e organizacionais, permitindo problematizar leituras simplificadoras centradas exclusivamente na idade ou na experiência.

Neste enquadramento, o contributo de Brücknerová e Novotný (2017) assume particular relevância ao conceptualizar explicitamente a aprendizagem intergeracional entre professores. Os autores definem-na como um processo relacional no qual a interação entre docentes que se reconhecem mutuamente como pertencentes a diferentes gerações induz uma mudança duradoura em pelo menos um dos participantes, passível de reconhecimento e reflexão. Esta definição articula interação, transformação e reflexividade, afastando-se de conceções meramente transmissivas do desenvolvimento profissional.

Os mesmos autores recusam uma definição estritamente cronológica de geração, sublinhando a impossibilidade de atribuir os professores a categorias baseadas exclusivamente na idade. A pertença geracional é entendida como relacional e situada, dependente das trajetórias profissionais, das posições ocupadas nos contextos escolares e das formas como os docentes se reconhecem mutuamente no quotidiano da escola. Esta perspetiva permite reinterpretar os resultados de Kyndt et al. (2016), evidenciando que uma parte significativa da aprendizagem informal identificada nas escolas corresponde, na realidade, a processos de aprendizagem intergeracional largamente não explicitados.

Sustenta-se, neste artigo, que a invisibilidade destas aprendizagens contribui para a sua subvalorização institucional enquanto recurso formativo. A ausência de reconhecimento explícito das dinâmicas intergeracionais traduz-se frequentemente

na priorização de dispositivos formais de formação, em detrimento de práticas relacionais que estruturam a vida profissional nas escolas e desempenham um papel decisivo na construção do juízo profissional, da identidade docente e da capacidade de resposta a desafios educativos complexos.

## Comunidades Epistemológicas, Saber Profissional e Prática Reflexiva

A compreensão do saber profissional docente tem-se afastado progressivamente de modelos individualistas e tecnicistas, aproximando-se de perspetivas que concebem o conhecimento como socialmente construído, historicamente situado e continuamente (re)elaborado na prática. Neste enquadramento, o conceito de comunidades epistemológicas emerge como chave analítica fundamental para compreender os modos através dos quais os professores produzem, validam e transformam o seu saber profissional em contextos coletivos, particularmente em contextos escolares marcados pela diversidade geracional e sociocultural.

Wenger (1998) propõe as comunidades de prática como unidade central de análise da aprendizagem profissional, sublinhando que aprender implica participação social, pertença e negociação de significados. A aprendizagem articula-se em quatro dimensões interdependentes - significado, prática, comunidade e identidade - sendo a prática entendida como um conjunto de recursos históricos e sociais partilhados que sustentam o envolvimento mútuo na ação.

Estas comunidades podem ser conceptualizadas como comunidades epistemológicas, na medida em que constituem espaços de produção, legitimação e circulação do saber profissional. Esta perspetiva é aprofundada por Cochran-Smith e Lytle (2009), que introduzem a noção de investigação como postura, defendendo uma conceção situada e eticamente comprometida do conhecimento docente. A reflexão assume, neste quadro, um carácter coletivo, socialmente mediado e epistemologicamente relevante.

Shulman (1987) contribui para esta leitura ao conceptualizar o ensino como um processo de raciocínio educativo, no qual a reflexão permite transformar a experiência em conhecimento profissional comunicável. Inscrita em comunidades profissionais, a prática reflexiva possibilita a validação intersubjetiva do saber e a construção de referenciais comuns de qualidade profissional.

Articuladas, estas contribuições permitem compreender a docência como uma prática ancorada em comunidades epistemológicas intergeracionais, nas quais a diversidade de trajetórias profissionais constitui condição epistemológica da produção de conhecimento e da aprendizagem profissional ao longo da carreira.

## Literacia Histórica, Ética Profissional e Diversidade Cultural

A literacia histórica assume um papel central na formação ética e profissional dos docentes em contextos educativos marcados por diversidade cultural e desigualdades socialmente produzidas. Para além da aquisição de conhecimentos substantivos sobre o passado, envolve a capacidade de atribuir sentido ao tempo histórico, interpretar narrativas concorrentes e orientar a ação humana no presente.

Rüsen (2004) conceptualiza a História como uma prática dotada de uma função orientadora, concretizada sobretudo através da narrativa histórica enquanto forma de produção de sentido. A literacia histórica implica, assim, o reconhecimento de que diferentes comunidades produzem narrativas distintas sobre o passado, atravessadas por relações de poder, exclusão e disputa simbólica.

Esta dimensão revela-se particularmente relevante na abordagem educativa de temas sensíveis frequentemente marcados por controvérsia e desconforto educativo. A dificuldade em trabalhar estes temas está associada à ausência de referenciais históricos sólidos que permitam inscrever a diversidade em processos históricos de longa duração. Neste sentido, a ética profissional docente exige uma postura crítica face a narrativas curriculares que naturalizam desigualdades ou silenciam as condições históricas da sua produção. A literacia histórica permite deslocar o foco da diferença enquanto atributo individual para a análise de processos estruturais de exclusão, evitando leituras essencialistas ou deficitárias da diversidade.

Estudos empíricos no contexto português evidenciam a relevância das perceções docentes na compreensão da diversidade cultural. Ao analisarem representações de professores em agrupamentos escolares do Porto, Pimentel e Ribeiro (2024) mostram que a diversidade é frequentemente associada à presença de estudantes migrantes, revelando sentimentos de insuficiente preparação profissional para responder pedagogicamente a contextos plurais. Estes resultados reforçam a importância da literacia histórica enquanto recurso formativo transversal, capaz de ampliar a compreensão da diversidade como construção histórica e social. Neste enquadramento, a intergeracionalidade docente assume um papel particularmente relevante, ao possibilitar a circulação e problematização partilhada de saberes experienciais, referenciais históricos e estratégias pedagógicas entre professores em diferentes fases da carreira. A aprendizagem intergeracional cria, assim, condições para que dificuldades percecionadas individualmente sejam trabalhadas coletivamente, promovendo processos de reflexão crítica, supervisão entre pares e construção colaborativa de respostas educativas eticamente informadas face à diversidade.

## Referenciais Teóricos Fundamentais para a Formação Docente Reflexiva e Intergeneracional

A formação docente tem sido historicamente atravessada por tensões entre modelos de natureza transmissiva e perspectivas que valorizam a supervisão pedagógica, a reflexão sistemática e a aprendizagem situada. Estas tensões refletem diferentes concepções do conhecimento profissional e do papel do professor, oscilando entre abordagens centradas na reprodução de práticas e modelos que reconhecem a docência como atividade intelectual, ética e relacional.

Um contributo clássico central para a compreensão destas tensões é apresentado por Stones (1984), que critica os modelos de formação assentes na transmissão de conhecimentos e na imitação acrítica da prática. O autor denuncia a marginalização da supervisão pedagógica, frequentemente reduzida a comentários técnicos ou avaliativos, defendendo-a, em alternativa, como um processo cooperativo e pedagogicamente informado. Nesta perspetiva, a supervisão constitui um espaço privilegiado de ensino–aprendizagem, no qual o diálogo entre supervisor e professor em formação permite problematizar a prática, construir conhecimento profissional e desenvolver juízos pedagógicos fundamentados.

Esta concepção da supervisão como processo formativo dialoga diretamente com abordagens contemporâneas que concebem a aprendizagem profissional como situada e relacional. Neste quadro, Brücknerová e Novotný (2017) aprofundam a análise da formação docente a partir da aprendizagem intergeracional, identificando diferentes modalidades de aprendizagem entre professores em distintas fases da carreira.

A centralidade da aprendizagem intergeracional na formação docente encontra ressonância nas propostas de Zeichner (2009), que critica a separação estrutural entre teoria e prática na formação de professores. O autor propõe a criação de espaços híbridos de formação, nos quais diferentes formas de conhecimento dialogam de modo não hierárquico. Estes espaços constituem contextos privilegiados para a construção coletiva do saber profissional, permitindo integrar reflexão, investigação da prática e compromisso ético com a justiça social e a equidade educativa.

Articulados, estes contributos permitem compreender a formação docente como um processo contínuo, longitudinal e intergeracional, no qual a supervisão pedagógica, a aprendizagem entre pares e a reflexão sistemática assumem um papel estruturante. A formação docente reflexiva e intergeracional afirma-se, assim, como condição essencial para responder às tensões estruturais da profissão e para sustentar práticas educativas eticamente orientadas, particularmente

relevantes na abordagem de temas sensíveis e na promoção da equidade em contextos de diversidade.

## Metodologia

O estudo adota uma abordagem qualitativa de revisão documental interpretativa, adequada à análise de políticas educativas, relatórios institucionais e literatura académica. Os documentos são analisados como fontes empíricas e produções discursivas social e historicamente situadas.

O corpus é constituído por nove documentos europeus e nacionais publicados entre 2019 e 2025. A sua seleção obedeceu a três critérios cumulativos: (i) pertinência temática, contemplando textos que abordam explicitamente políticas educativas, formação docente, equidade, diversidade cultural e ensino de História; (ii) relevância institucional, privilegiando documentos produzidos por organismos europeus e nacionais com legitimidade reconhecida no domínio educativo; e (iii) enquadramento estratégico contemporâneo, assegurando a sua inserção no quadro da European Education Area e nas orientações recentes das políticas educativas nacionais.

O processo de constituição do corpus desenvolveu-se em duas etapas. Numa primeira fase procedeu-se ao levantamento exploratório de documentos estratégicos europeus e nacionais relacionados com o objeto do estudo. Numa segunda fase aplicaram-se os critérios definidos, resultando na seleção final apresentada na Tabela 1. A delimitação do número de documentos decorreu da opção por privilegiar fontes estruturantes com impacto efetivo na definição de orientações políticas, evitando dispersão documental e garantindo coerência analítica face ao objetivo do estudo, bem como suficiência interpretativa relativamente às dimensões em análise.

Os documentos integrantes do corpus foram analisados como fontes empíricas do estudo. Outros textos de referência, nomeadamente documentos normativos do Conselho da Europa e literatura académica, cumprem uma função de enquadramento teórico e normativo, sendo mobilizados para contextualizar e interpretar os resultados, sem integrarem o corpus documental analisado.

A análise temática seguiu um processo iterativo, organizado em quatro fases complementares:

1. Leitura exploratória integral dos documentos, com identificação preliminar de segmentos textuais relevantes para o objeto de investigação;
2. Codificação temática inicial, centrada na identificação de unidades de significado associadas a categorias emergentes como formação docente, interculturalidade, equidade, governação educativa, diversidade e desafios estruturais do sistema educativo;

3. Agrupamento axial das categorias, permitindo identificar convergências, tensões e lacunas discursivas entre documentos europeus e nacionais;
4. Construção de eixos interpretativos finais, que estruturam a apresentação dos resultados e sustentam a discussão, resultantes do refinamento progressivo das categorias ao longo da análise.

O procedimento inspira-se nos princípios da análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 2016), privilegiando uma lógica interpretativa contextualizada. A opção por não proceder a quantificação categorial decorre da natureza exploratória e interpretativa do estudo, cujo objetivo consistiu na identificação de tendências discursivas, enquadramentos normativos e articulações conceptuais relevantes para compreender o modo como as políticas educativas abordam as dimensões analisadas.

A análise permitiu identificar quatro eixos temáticos estruturantes: (i) profissionalização e desenvolvimento docente; (ii) políticas de equidade e inclusão; (iii) governação e monitorização educativa; (iv) desafios emergentes, os quais configuram a matriz analítica que organiza a secção de resultados e discussão.

**Tabela 1**

*Documentos integrantes do Corpus Documental (ordem cronológica)*

| <b>Documento</b>  | <b>Ano</b> | <b>Entidade emissora</b>                    | <b>Tipo de documento</b>  | <b>Âmbito geográfico</b> | <b>Foco temático principal</b>   |
|---|------------|---|---------------------------|--------------------------|--|
| Teaching Migration, Belonging and Empire in Secondary Schools | 2019       | TIDE / Runnymede Trust                      | Relatório de investigação | Reino Unido              | Ensino de migração, pertença e império                                 |
| HA Survey of History in Schools in England                    | 2021       | Historical Association                      | Estudo setorial           | Reino Unido              | Ensino de História e práticas curriculares                             |
| Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being       | 2023       | Eurydice                                    | Relatório comparativo     | União Europeia           | Carreira docente, desenvolvimento profissional e condições de trabalho |
| Education and Training Monitor 2024                           | 2024       | European Commission                         | Relatório de progresso    | União Europeia           | Monitorização das metas da European Education Area                     |
| RPCI - Guia de Recomendações para Escolas                     | 2024       | Rede Portuguesa para Cidades Interculturais | Guia orientador           | Portugal                 | Recomendações educativas em contexto de diversidade                    |
| Estado da Educação 2023                                       | 2024       | Conselho Nacional de Educação               | Relatório nacional        | Portugal                 | Diagnóstico do sistema educativo português                             |

| Documento                           | Ano  | Entidade emissora                            | Tipo de documento           | Âmbito geográfico | Foco temático principal                    |
|-------------------------------------|------|--|-----------------------------|-------------------|--|
| Relatório Migrações e Asilo 2024    | 2025 | Agência para a Integração, Migrações e Asilo | Relatório institucional     | Portugal          | Contexto migratório e integração           |
| Estado da Educação 2024             | 2025 | Conselho Nacional de Educação                | Relatório nacional          | Portugal          | Diagnóstico do sistema educativo português |
| Education and Training Monitor 2025 | 2025 | European Commission                          | Relatório comparativo anual | União Europeia    | Indicadores e metas em educação e formação |

A análise dos documentos apresentados na Tabela 1 permitiu identificar os eixos temáticos estruturantes que orientam a secção seguinte, dedicada à apresentação e discussão dos resultados.

## Resultados

Nesta secção apresentam-se, de forma descritiva e objetiva, os principais resultados da análise documental. A organização segue dois níveis de análise - contexto europeu e contexto nacional - e, em cada um deles, sistematizam-se indicadores, fragilidades e desafios identificados nos documentos analisados, sendo a respetiva articulação interpretativa desenvolvida na secção de discussão.

### *a) Tensões estruturais no contexto europeu (Eurydice, 2023; European Commission, 2024, 2025)*

A análise dos relatórios europeus permite identificar um conjunto consistente de indicadores associados a tensões estruturais na profissão docente no espaço europeu, tal como assinalado “quase 40 % dos professores do ensino secundário inferior têm 50 ou mais anos, e menos de 20 % têm menos de 35 anos” (Eurydice, 2023, p. 32).

Um primeiro conjunto de resultados refere-se ao perfil etário do corpo docente. Os dados sistematizados pela Eurydice indicam que, a nível da União Europeia, uma percentagem significativa dos professores do ensino básico e secundário inferior tem 50 ou mais anos, enquanto menos de um quinto se encontra abaixo dos 35 anos, evidenciando um acentuado envelhecimento do corpo docente. Os mesmos relatórios assinalam que, em vários países - incluindo Portugal - mais de metade destes professores deverá aposentar-se nos próximos 15 anos, reforçando as preocupações relativas à renovação geracional da profissão. O Education and Training Monitor 2025 apresenta resultados convergentes quanto à estrutura etária dos docentes,

sublinhando a dimensão estrutural deste desafio no espaço europeu. O relatório sublinha explicitamente que “a escassez de professores continua a constituir um desafio estrutural em vários Estados-Membros, particularmente em determinadas áreas disciplinares e em regiões desfavorecidas” (European Commission, 2025, p. 40), reforçando a ideia de que o problema não assume natureza conjuntural, mas estrutural.

Um segundo conjunto de indicadores incide sobre a atratividade da profissão docente. Os relatórios da Eurydice identificam uma crise vocacional da docência, caracterizada por dificuldades crescentes na captação de novos candidatos e na retenção de professores qualificados, sublinha que “há já alguns anos que o ensino atravessa uma crise vocacional, atraindo menos jovens e perdendo muitos dos que foram formados para se tornarem professores” (Eurydice, 2023, p. 29). Entre os fatores associados a esta tendência destacam-se dados relativos à satisfação salarial, indicando que apenas uma minoria dos docentes considera a sua remuneração satisfatória, uma vez que “ao nível da UE, apenas 37,8 % dos professores consideram o seu salário satisfatório ou muito satisfatório” (Eurydice, 2023, p. 45). O Education and Training Monitor 2025 reforça este diagnóstico, apontando dificuldades persistentes de recrutamento em diversos sistemas educativos europeus.

Um terceiro conjunto de resultados diz respeito às condições de desenvolvimento profissional e de formação contínua. Os documentos analisados indicam que os professores dedicam uma percentagem muito reduzida do seu tempo de trabalho a atividades de desenvolvimento profissional, revelando limitações estruturais ao investimento formativo. Paralelamente, é assinalado que menos de metade do tempo de trabalho docente é efetivamente dedicado ao ensino, devido ao peso crescente de tarefas não letivas. O Education and Training Monitor 2025 confirma estes constrangimentos, sublinhando a falta de tempo e as condições organizacionais insuficientes para a participação regular em atividades de formação contínua.

O Education and Training Monitor 2024 aprofunda este diagnóstico ao documentar que o contexto de escassez docente e de intensificação do trabalho cria constrangimentos estruturais à participação dos professores em processos formativos, sendo explicitamente reconhecido que “a aprendizagem para a sustentabilidade não deve acrescentar encargos desproporcionados às já pesadas cargas de trabalho dos docentes” (European Commission, 2024, p. 19). O mesmo relatório assinala que apenas sete sistemas educativos europeus integraram competências de sustentabilidade nos referenciais gerais de competências docentes, e que apenas seis dispõem de esquemas específicos de mentoria para professores neste domínio (European Commission, 2024, pp. 20-21), evidenciando a dimensão estrutural das lacunas formativas identificadas.

Por fim, os relatórios europeus evidenciam fragilidades associadas à renovação geracional e à estabilidade contratual, sobretudo nos primeiros anos de carreira.

A literatura analisada aponta para a escassez de estudantes na formação inicial de professores e para taxas elevadas de abandono da profissão em vários países europeus. É igualmente destacada a precariedade contratual que afeta uma parte significativa dos docentes mais jovens: de acordo com os dados da Eurydice, “um em cada três professores com menos de 35 anos encontra-se vinculado por contrato a termo” (Eurydice, 2023, p. 37). O Education and Training Monitor 2024 aprofunda este diagnóstico ao documentar que apenas sete sistemas educativos europeus integraram competências específicas nos referenciais gerais de formação docente e que os esquemas de mentoria para professores em início de carreira continuam a ser residuais, existindo em apenas seis sistemas (European Commission, 2024, pp. 20-21). O Education and Training Monitor 2025 apresenta dados consistentes sobre estas dificuldades, reforçando a dimensão estrutural dos problemas de recrutamento e retenção docente no contexto europeu.

*b) Fragilidades na abordagem de Temas Sensíveis*

*(TIDE–Runnymede, 2019; Historical Association, 2021; European Commission, 2024)*

A literatura analisada sobre o ensino da História em contextos de diversidade cultural e social evidencia fragilidades persistentes na abordagem de temas sensíveis, nomeadamente migração, império, pertença, desigualdade e diversidade.

Os relatórios internacionais indicam que os cursos de formação inicial de professores tendem a não proporcionar espaço suficiente nem competências específicas para que os docentes abordem com confiança questões sensíveis e controversas em contexto educativo, sendo explicitamente mencionado que “os cursos de Formação Inicial de Professores não proporcionam o espaço nem as competências que permitam aos docentes abordar com confiança questões sensíveis e controversas com os jovens” (TIDE–Runnymede, 2019, p. 8). É igualmente assinalado que muitos professores não tiveram contacto sistemático com estes temas durante a sua própria escolaridade, o que contribui para sentimentos de insegurança profissional na sua abordagem pedagógica.

Adicionalmente, a literatura evidencia a ausência de preparação sistemática para lidar com a diversidade e para refletir criticamente sobre a forma como crenças pessoais e preconceitos podem influenciar o ensino, sendo sublinhado que “os professores não são formados para lidar adequadamente com a diferença nem para avaliar de que modo as suas próprias crenças e preconceitos podem afetar o que ensinam e como o ensinam” (TIDE–Runnymede, 2019, p. 8). Os estudos analisados indicam ainda que alguns docentes recorrem a estratégias de evitamento relativamente a conteúdos considerados controversos. Investigação empírica conduzida por

Richard Harris com professores em formação ao longo de três anos identificou que alguns docentes evitavam temas considerados controversos, outros abordavam-nos sem promover uma análise das causas da controvérsia, enquanto um grupo mais reduzido assumia deliberadamente o confronto pedagógico com questões sensíveis (TIDE–Runnymede, 2019, p. 8). Estes resultados são corroborados por inquéritos realizados no contexto britânico, que revelam níveis significativos de preocupação dos professores quanto à sua confiança para trabalhar temas sensíveis em sala de aula, sendo referido que 78 % dos docentes inquiridos manifestaram interesse em formação para o ensino da migração e 71 % para o ensino do império (TIDE–Runnymede, 2019, p. 3).

No mesmo sentido, o inquérito nacional conduzido pela Historical Association em 2021 confirma a existência de insegurança profissional: pelo menos um terço dos docentes indicou algum grau de preocupação relativamente à sua falta de confiança na abordagem de temas sensíveis (46%), preocupações quanto à gestão de preconceito (43%) e receios quanto às reações das famílias/comunidades e dos próprios estudantes (37%) (Historical Association, 2021, p. 27). Entre os principais obstáculos identificados encontravam-se ainda a falta de financiamento e de tempo (22% cada), bem como a falta de formação específica e de acesso a recursos adequados (Historical Association, 2021, p. 26).

Os relatórios sublinham igualmente a centralidade curricular de temas como migração e império, defendendo que estes constituem elementos estruturantes das narrativas históricas nacionais. Afirma-se que “migração e império não são acontecimentos marginais: são centrais para a nossa narrativa nacional” (TIDE–Runnymede, 2019, p. 6), desempenhando um papel relevante na construção das identidades e dos sentidos de pertença dos estudantes em contextos educativos marcados pela diversidade. O relatório da Historical Association acrescenta que aconselhamento específico e desenvolvimento profissional adequado na gestão de questões percecionadas como potencialmente controversas seriam valiosos para os docentes que pretendem introduzir alterações curriculares (Historical Association, 2021, p. 27).

No contexto português, embora não existam estudos de âmbito nacional diretamente comparáveis, os relatórios oficiais analisados apontam para desafios convergentes. O Estado da Educação 2024 evidencia dificuldades na preparação dos docentes para responder a contextos educativos cada vez mais diversos, bem como limitações na formação contínua orientada para a abordagem de temas social e culturalmente sensíveis, com implicações diretas na capacidade da escola para promover abordagens informadas.

Este padrão encontra confirmação no Education and Training Monitor 2024, que documenta, a propósito da preparação dos professores para temas de natureza complexa e controversa, uma discrepância estrutural entre confiança percecionada

e formação efetiva: embora 86,8% dos docentes se considere preparado para abordar questões ambientais e de sustentabilidade, apenas cerca de metade recebeu formação inicial ou contínua específica para o fazer (European Commission, 2024, p. 19). O relatório acrescenta que a formação para o ensino de estudantes provenientes de contextos diversos está disponível em apenas 54,8% das escolas europeias com dados disponíveis, e a formação orientada para a promoção do respeito pela diversidade em 55,6% (European Commission, 2024, p. 44), valores que confirmam a persistência de lacunas formativas com impacto direto na capacidade dos professores para gerir educativamente contextos social e culturalmente plurais.

*c) Desigualdades e Desafios no Contexto Nacional  
(CNE, 2024; AIMA, 2025; DGE, 2022; RPCI, 2024)*

Os documentos nacionais analisados evidenciam a persistência de desigualdades nos percursos escolares, particularmente entre estudantes de origem imigrante. Os relatórios Estado da Educação 2023 e 2024 indicam que as taxas de transição e de conclusão são sistematicamente inferiores entre estudantes com progenitores estrangeiros, quando comparadas com as dos estudantes portugueses, tendência associada a condições estruturais do sistema educativo, como dificuldades de integração linguística e respostas pedagógicas insuficientemente diferenciadas.

O Estado da Educação 2023 explicita que “as taxas de retenção dos alunos mais vulneráveis (...) e dos alunos estrangeiros continuam a ser mais elevadas” (CNE, 2024, p. 148). No ensino secundário, a assimetria é particularmente expressiva: “a taxa de retenção e desistência dos alunos cujos dois progenitores são nacionais é 8,5%, a dos alunos filhos de dois cidadãos estrangeiros é 26,8% (+18,3 pp)” (CNE, 2024, p. 148). O relatório conclui que “as assimetrias aqui assinaladas (...) remetem para a urgência de o sistema educativo atender às novas demografias do tecido discente” (CNE, 2024, p. 148), estabelecendo umnexo explícito entre desigualdade estatística e transformação demográfica.

Essa transformação é confirmada no próprio relatório, ao referir que “em 2023, contabilizaram-se 1 044 238 indivíduos [estrangeiros residentes], mais 262 991 do que no ano anterior”, dos quais “118 594 são crianças e jovens em idade escolar (...) correspondendo a 11,1% da totalidade dos alunos” (CNE, 2024, p. 226). O Relatório de Migrações e Asilo 2024 reforça esta tendência ao indicar que “a 31 de dezembro de 2024, Portugal registava 1.543.697 cidadãos estrangeiros”, sendo que “a população jovem entre os 0–17 anos representa 8,2%” da população estrangeira residente.

O crescimento demográfico, longe de ser marginal, assume assim caráter estrutural, alterando a composição sociocultural das escolas e exigindo reconfigurações organizacionais e pedagógicas.

Neste contexto, a resposta linguística revela-se central. O Estado da Educação reconhece que “a oferta de Português Língua Não Materna (PLNM) é uma medida de inclusão essencial”, mas adverte que “falta informação sistematizada (...) que permita acompanhar taxas de cobertura e de frequência da disciplina de PLNM” (CNE, 2024, p. 23). A insuficiência no acompanhamento da cobertura do PLNM, articulada com as elevadas taxas de retenção, sugere que a resposta linguística, embora necessária, é ainda insuficiente para contrariar desigualdades estruturais.

É precisamente neste ponto que o enquadramento do RPCI (2024) se torna particularmente relevante. O guia reconhece que “os profissionais da educação podem sentir que não dispõem de ferramentas suficientes para valorizar ativamente a diversidade, promover a interação positiva, a participação e a inclusão” (RPCI, 2024, p. 6). Mais do que uma lacuna técnica, o documento enquadra o problema como estrutural, afirmando que “há uma necessidade geral de tomar maior consciência da discriminação sistémica e da forma como o sistema educativo contribui para ela” (RPCI, 2024, p. 6). Define ainda discriminação sistémica como “regras, normas, rotinas (...) que, consciente ou inconscientemente, colocam obstáculos a grupos ou pessoas no acesso aos mesmos direitos e oportunidades” (RPCI, 2024, p. 8). Esta conceptualização permite interpretar as disparidades estatísticas identificadas pelo Estado da Educação não como desvios circunstanciais, mas como expressão de padrões institucionais que exigem transformação estrutural.

No plano da intervenção, o RPCI sustenta que “para evitar estas situações (...) o ideal é que profissionais da educação desenvolvam as suas Competências Interculturais” (RPCI, 2024, p. 10) e que “a educação intercultural desafia os preconceitos e os estereótipos negativos (...) criando condições de aprendizagem favoráveis para todos os alunos” (RPCI, 2024, p. 11).

Esta perspetiva articula-se com o plano curricular, por exemplo, as Aprendizagens Essenciais de História determinam a necessidade de “valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade (...) a igualdade e equidade” (DGE, 2022, p. 4). Esta formulação normativa, ao inscrever explicitamente diversidade, dignidade e equidade como finalidades curriculares, atribui ao professor um papel ativo na orientação de questões historicamente controversas, reforçando a exigência de competências específicas para a sua abordagem educativa.

Verifica-se, assim, uma tensão entre três níveis interdependentes: crescimento demográfico da população migrante; desigualdades persistentes nos percursos escolares; enquadramento normativo que consagra diversidade, dignidade e equidade.

O hiato entre prescrição normativa e concretização prática emerge como um dos desafios centrais identificados pelos documentos analisados, convocando uma abordagem integrada que articule políticas educativas, formação intercultural e processos de partilha de saberes profissionais entre docentes.

*d) Contributos estruturais do Estado da Educação 2024 (CNE, 2025)*

O Estado da Educação 2024 constitui um documento central para a compreensão das dinâmicas recentes do sistema educativo português, apresentando uma leitura integrada sobre recursos humanos, condições de exercício profissional e desigualdades educativas. No domínio da profissão docente, o relatório confirma a persistência da falta de professores como um problema estrutural, com expressão desigual por níveis de ensino, áreas disciplinares e regiões do país.

O documento reconhece que “Portugal enfrenta uma instabilidade estrutural no vínculo laboral docente” (CNE, 2025, p. 34) e que as carências futuras se manifestam de forma acentuada em regiões específicas, sendo referido que “a escassez já se sente de forma severa em regiões como a Grande Lisboa, a Península de Setúbal, o Alentejo e o Algarve” (CNE, 2025, p. 33).

Embora o número global de docentes tenha registado um crescimento entre 2014/2015 e 2023/2024, o relatório identifica uma inversão recente desta tendência, com uma diminuição nos dois últimos anos. O Estado da Educação 2024 explicita que “na última década (de 2014/2015 a 2023/2024), o número de docentes (...) aumentou 5,6%, de 141 274 para 149 124, e diminuiu pouco mais de 1%, nos dois últimos anos” (CNE, 2025, p. 32). Esta evolução evidencia que o crescimento acumulado não tem sido suficiente para compensar os efeitos combinados do envelhecimento do corpo docente, das aposentações previsíveis e das dificuldades persistentes de recrutamento.

O relatório sublinha ainda o “acelerado desequilíbrio geracional que afeta a classe docente”, indicando que “em 2023/2024, 60% dos profissionais da educação básica e secundária tinham 50 ou mais anos de idade” (CNE, 2025, p. 33), o que projeta uma necessidade massiva de renovação nos próximos anos.

Um aspeto particularmente relevante diz respeito à distribuição assimétrica dos docentes, com acréscimos concentrados em determinados níveis de ensino e uma contração continuada noutros, com implicações diretas na estabilidade curricular e na continuidade pedagógica. O relatório indica que “o acréscimo de 7 850 profissionais concentrou-se principalmente no 1.º CEB (...) e nos 3.º CEB e ES”, enquanto se verificou “contração no 2.º CEB” (CNE, 2025, p. 32). Além disso, reconhece que as carências se distribuem de forma desigual, exigindo recrutamento diferenciado por ciclo, referindo que “a educação pré-escolar enfrentará a maior perda relativa (...) enquanto no 3.º CEB e na educação secundária se regista a maior necessidade absoluta” (CNE, 2025, p. 33).

Esta distribuição assimétrica, aliada à escassez regional, tem impacto direto na estabilidade do ensino, sendo o próprio relatório claro ao afirmar que o sistema carece de planeamento preciso e monitorização contínua e mais efetiva das necessidades de docentes.

Paralelamente, o Estado da Educação 2024 assinala uma diminuição global do número de estudantes, sublinhando, contudo, que uma leitura exclusivamente quantitativa da relação estudantes/professores é insuficiente. O documento refere que “o número global de alunos diminuiu 5,5%, de 1 708 083 para 1 613 945”, sublinhando tratar-se de uma “evolução divergente – mais docentes face à contração do universo discente” (CNE, 2025, p. 32). Contudo, acrescenta que este “desequilíbrio estrutural” exige analisar a “distribuição e alocação de recursos humanos” (CNE, 2025, p. 32).

A redução do universo discente coexiste com exigências acrescidas associadas à educação inclusiva e à intensificação do trabalho docente, reforçando a natureza estrutural e multifacetada dos desafios que atravessam a profissão docente em Portugal.

O relatório enquadra esta exigência no quadro da educação inclusiva, recordando que o sistema deve garantir “condições que promovam a participação, a equidade e o sucesso de todos” (CNE, 2025, p. 34).

## Discussão

Os resultados da revisão da literatura permitem compreender que as tensões identificadas na profissão docente não configuram fenómenos isolados ou conjunturais, mas antes dimensões interligadas de um quadro estrutural que atravessa os sistemas educativos europeus e o contexto português. O envelhecimento do corpo docente, a fragilidade da renovação geracional, as dificuldades de recrutamento e retenção e as limitações no acesso efetivo à formação contínua emergem de forma consistente nos documentos analisados, evidenciando a natureza sistémica destes desafios.

A literatura mobilizada aponta para uma relação estreita entre constrangimentos estruturais e fragilidades formativas. Como sublinham Kyndt et al. (2016), ao evidenciarem a centralidade da aprendizagem situada no quotidiano escolar, e Cochran-Smith e Lytle (2009), ao defenderem uma conceção de desenvolvimento profissional sustentada na investigação como postura, a ausência de políticas integradas de desenvolvimento profissional e a fragmentação dos percursos formativos contribuem para o desgaste profissional. Esta leitura é particularmente relevante quando articulada com a conceptualização do desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo e longitudinal, que se constrói ao longo de diferentes fases do ciclo profissional e em estreita relação com os contextos organizacionais e culturais das escolas.

Neste enquadramento, a intergeracionalidade docente surge como um potencial amplamente subaproveitado. Os resultados evidenciam que a coexistência de diferentes gerações de professores, amplamente documentada nos contextos europeu

e nacional, tende a assumir-se sobretudo como um efeito demográfico, não sendo acompanhada por dispositivos intencionais de mediação, supervisão ou aprendizagem partilhada. Tal constatação converge com a literatura que conceptualiza a aprendizagem profissional como situada e relacional, sublinhando que a ausência de condições organizacionais que promovam interação, reconhecimento mútuo e confiança limita a circulação do saber profissional e o seu aproveitamento formativo.

Quando aplicada à abordagem educativa de temas sensíveis, a intergeracionalidade pode funcionar como caminho entre experiência profissional, conhecimento histórico e prática educativa. Professores com maior percurso profissional transportam referenciais históricos acumulados, experiências de confronto com controvérsia curricular e estratégias de gestão educativa que podem ser explicitadas e problematizadas em interação com docentes em início de carreira. Por sua vez, professores mais jovens, frequentemente mais próximos de debates historiográficos recentes e de perspetivas sobre diversidade, introduzem questionamentos que desafiam leituras estabilizadas e promovem atualização conceptual. Esta interação não se reduz a transmissão unidirecional, mas constitui um processo reflexivo de co-construção de juízos profissionais, no qual narrativas históricas, posicionamentos éticos e decisões pedagógicas são discutidos, negociados e reformulados coletivamente.

Neste ponto, importa explicitar que a intergeracionalidade não atua apenas como contexto relacional, mas como mecanismo formativo concreto na preparação para temas sensíveis. Esta leitura encontra sustentação nos estudos de Brücknerová e Novotný (2017), que evidenciam a existência de formas explícitas e implícitas de aprendizagem intergeracional no desenvolvimento profissional docente, demonstrando que a interação entre gerações constitui efetivamente um dispositivo formativo. É na interação entre docentes de diferentes gerações que se tornam visíveis as tensões entre memórias profissionais, enquadramentos historiográficos, referenciais éticos e expectativas sociais contemporâneas. A discussão partilhada de situações de sala de aula, a análise conjunta de dilemas pedagógicos e a problematização de controvérsias curriculares permitem transformar experiências individuais de insegurança ou evitamento em processos coletivos de aprendizagem profissional. Assim, a aprendizagem intergeracional pode funcionar como mediação entre experiência acumulada, atualização conceptual e tomada de decisão pedagógica, contribuindo para que o trabalho com temas sensíveis deixe de depender exclusivamente da disposição individual do docente e passe a integrar uma cultura profissional partilhada, reconhecendo o carácter transversal destas questões no conjunto das áreas curriculares.

Neste sentido, a aprendizagem intergeracional pode ser compreendida como dispositivo epistemológico que transforma dificuldades individuais na abordagem

de temas sensíveis em objetos de reflexão partilhada, criando condições para a articulação entre literacia histórica, ética profissional e prática educativa.

A articulação destes resultados com o conceito de comunidades de prática permite aprofundar esta leitura. Quando não existem espaços estruturados de reflexão conjunta e problematização da prática, a aprendizagem intergeracional permanece largamente implícita e invisibilizada, dificultando a construção de respostas coletivas a desafios educativos complexos. A supervisão pedagógica, entendida como espaço formativo e não meramente avaliativo, emerge, neste quadro, como um dispositivo central ainda insuficientemente concretizado, apesar da sua relevância amplamente reconhecida na literatura.

Os resultados relativos à abordagem educativa de temas sensíveis reforçam esta interpretação. As dificuldades identificadas na formação inicial e contínua dos professores para trabalhar temas como migração, pertença, desigualdade ou império não se explicam apenas por lacunas metodológicas, mas inscrevem-se em fragilidades formativas mais amplas e na ausência de referenciais históricos e éticos sólidos. A tendência para o evitamento destes temas, documentada na literatura internacional, revela a dificuldade em articular conhecimento histórico, reflexão ética e prática pedagógica em contextos marcados pela diversidade.

Neste ponto, a literacia histórica assume um papel estruturante. Ao permitir compreender a diversidade e a desigualdade como produtos de processos históricos de longa duração, a literacia histórica oferece aos professores instrumentos conceptuais para ultrapassar leituras culturalistas ou essencialistas da diferença. A sua articulação com a ética profissional docente revela-se fundamental para evitar a naturalização de desigualdades e para sustentar práticas pedagógicas críticas, informadas e orientadas para a dignidade humana.

No contexto português, os resultados evidenciam ainda um desfasamento persistente entre enquadramentos normativos e práticas educativas efetivas. Embora os documentos curriculares e orientadores integrem referências claras à inclusão, à diversidade e aos direitos humanos, a literatura analisada sugere que a concretização destes princípios permanece condicionada por limitações estruturais, nomeadamente a insuficiente formação intercultural, a cobertura limitada do Português Língua Não Materna e a intensificação do trabalho docente. Este desfasamento reforça a necessidade de compreender a profissão docente a partir de uma perspetiva integrada, que articule dimensões estruturais, formativas e éticas.

O Estado da Educação 2024 contribui de forma decisiva para esta leitura ao evidenciar a insuficiência e fragmentação dos dados disponíveis sobre a profissão docente. A dificuldade em dispor de informação sistemática e comparável compromete a definição de políticas formativas sustentadas e a planificação de estratégias de renovação geracional, mentoria e supervisão. Esta opacidade informacional tende a

favorecer respostas reativas e de curto prazo, com impactos diferenciados ao longo da carreira e efeitos potencialmente agravadores das clivagens intergeracionais identificadas.

Em síntese, a discussão dos resultados evidencia que as tensões intergeracionais na profissão docente resultam da intersecção entre constrangimentos estruturais, fragilidades formativas e desafios ético-pedagógicos associados à diversidade e ao ensino de temas sensíveis. A literatura analisada converge na necessidade de repensar a formação e o desenvolvimento profissional docente a partir de uma lógica intergeracional, sustentada em comunidades de prática, supervisão reflexiva e literacia histórica, concebidas como eixos estruturantes para a sustentabilidade da carreira docente e para a promoção de uma educação orientada pela equidade, pela pertença e pelo respeito pela dignidade humana.

## Conclusão

O presente artigo teve como objetivo analisar, a partir de uma revisão da literatura de natureza interpretativa, as tensões estruturais que atravessam a profissão docente nos contextos europeu e português, com particular incidência nas dinâmicas intergeracionais, nos desafios formativos e na abordagem educativa de temas sensíveis em contextos marcados por diversidade cultural e desigualdades socialmente produzidas. A análise desenvolvida evidencia uma convergência clara entre os diagnósticos europeus e nacionais, apontando para problemas de natureza sistémica associados ao envelhecimento do corpo docente, à escassez de professores, à fragilidade da renovação geracional e à insuficiência de condições estruturadas de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. A aprendizagem intergeracional afirma-se, particularmente na abordagem de temas sensíveis, como espaço de reflexão onde saber experiencial, conhecimento histórico e responsabilidade ética se articulam na construção de respostas educativas sustentadas e coletivamente validadas.

Os documentos europeus analisados confirmam que estas tensões não assumem um carácter conjuntural, mas estrutural, afetando a atratividade da profissão, a estabilidade contratual nos primeiros anos de carreira e o acesso efetivo à formação contínua. No contexto português, os relatórios nacionais reforçam esta leitura, evidenciando igualmente desigualdades persistentes nos percursos escolares de estudantes de origem imigrante e fragilidades na preparação dos professores para responder pedagogicamente à diversidade linguística, cultural e social. Neste quadro, o Estado da Educação 2024 assume particular relevância ao explicitar que a insuficiência e fragmentação dos dados disponíveis sobre a profissão docente constituem um obstáculo significativo à definição de políticas formativas sustentadas e à gestão integrada da carreira docente.

Neste sentido, importa reconhecer que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores não se constroem apenas através de políticas ou programas formais, mas também a partir das experiências acumuladas e partilhadas no interior da profissão. Moreira (2017) sublinha que os professores são frequentemente condicionados, desde o início da carreira, por uma narrativa dominante de padronização que restringe o espaço para a diferenciação e o julgamento profissional fundamentado, sobrepondo-se às lógicas de democracia e inclusão. Esta tensão reforça a pertinência de uma conceção do desenvolvimento profissional que reconheça o saber experiencial e relacional como dimensão constitutiva da profissionalidade docente.

Um contributo central deste artigo reside na conceptualização da docência como uma comunidade epistemológica intergeracional, na qual o conhecimento profissional se constrói de forma coletiva, situada e eticamente orientada, através da interação entre professores em diferentes fases da carreira. A análise evidencia que a intergeracionalidade, quando não é intencionalmente enquadrada por políticas e dispositivos formativos consistentes, tende a emergir sobretudo como efeito demográfico, perdendo grande parte do seu potencial enquanto recurso para o desenvolvimento profissional docente. Pelo contrário, quando sustentada por comunidades de prática, supervisão reflexiva, mentoria recíproca e investigação colaborativa da prática, a intergeracionalidade pode constituir um eixo estruturante da aprendizagem profissional ao longo da carreira.

O artigo evidencia igualmente que as fragilidades na abordagem educativa de temas sensíveis, como migração, pertença, desigualdade ou diversidade, se encontram profundamente articuladas com desafios formativos e ético-profissionais mais amplos. A literacia histórica e a interculturalidade emergem, neste enquadramento, como referenciais essenciais para uma prática pedagógica crítica e informada, permitindo aos professores compreender a diversidade como construção histórica e evitar leituras culturalistas ou essencialistas da diferença. Ao articular conhecimento histórico, reflexão ética e prática pedagógica, a literacia histórica afirma-se como um eixo central da profissionalidade docente em contextos educativos contemporâneos.

Com base nos resultados da revisão e na discussão teórica desenvolvida, o artigo sustenta a necessidade de repensar a formação e o desenvolvimento profissional docente a partir de uma lógica de continuidade e coerência, que articule formação inicial, indução profissional e desenvolvimento profissional contínuo. Esta perspetiva implica a criação de condições estruturais e organizacionais que valorizem a aprendizagem intergeracional, o reconhecimento do saber experiencial e a construção coletiva do conhecimento profissional, em consonância com recomendações internacionais para a sustentabilidade da carreira docente.

As implicações para as políticas públicas são diretas, nomeadamente no investimento em sistemas de informação robustos que sustentem decisões informadas, na

definição de estratégias articuladas de renovação geracional e na criação de incentivos efetivos para a formação contínua, a supervisão qualificada e a colaboração profissional. Em termos de contributo científico, o artigo oferece um enquadramento teórico-conceitual que integra dimensões estruturais, formativas e éticas da profissão docente, reforçando a importância da intergeracionalidade enquanto categoria analítica e formativa.

Para investigação futura, sugere-se o aprofundamento empírico destas dinâmicas através de estudos de caso, investigação colaborativa em contextos escolares e análise de dispositivos concretos de mentoria, supervisão e comunidades de prática, de modo a compreender como as propostas aqui discutidas se traduzem em práticas formativas efetivas e em respostas sustentadas aos desafios contemporâneos da profissão docente.

### **Declaração da utilização de Inteligência Artificial Generativa (IAGen)**

Declaro que não foram utilizadas ferramentas de AIGen. Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo dos seus manuscritos.

### **Referências bibliográficas**

- Agência para a Integração, Migrações e Asilo. (2025). Relatório de migrações e asilo 2024. AIMA.
- Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo (Edição revista e ampliada). Edições 70.
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Intergenerational learning among teachers: Overt and covert forms of continuing professional development. *Professional Development in Education*, 43(3), 397–415.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Conselho da Europa. (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: Linhas orientadoras*. Conselho da Europa. <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>
- Conselho Nacional de Educação. (2024). Estado da Educação 2023. Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2025). Estado da Educação 2024. Conselho Nacional de Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2022). *Aprendizagens essenciais – História: 9.º ano*. Ministério da Educação.
- European Commission. (2024). *Education and Training Monitor 2024*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2025). *Education and Training Monitor 2025*. Publications Office of the European Union.

- Eurydice. (2023). Teachers in Europe: Careers, development and well-being. Publications Office of the European Union.
- Historical Association. (2021). A survey of history in schools in England. Historical Association.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (Dirs.). (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité: Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Educagri.
- Moreira, M. A. (2017). Challenges and possibilities of teacher education in Portugal in neoliberal times. *Teacher Education & Practice*, 30(2), 310–313.
- Pimentel, I. P., & Ribeiro, C. P. (2024). Educação intercultural em Portugal: Entre as normativas e as traduções. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (28), 1–14.
- Rede Portuguesa das Cidades Interculturais. (2024). Guia de recomendações para escolas interculturais. RPCI.
- Rüsen, J. (2004). History: Narration, interpretation, orientation. Berghahn Books.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Simonneaux, L., & Pouliot, C. (2017). Les Questions Socialement Vives (QSV) ou Socially Acute Questions (SAQ). *Sisyphus. Journal of Education*, 5(2), 6-9.
- Stones, E. (1984). Supervision in teacher education: A counselling and pedagogical approach. Methuen.
- TIDE–Runnymede Trust. (2019). Teaching migration, empire and belonging in schools. Runnymede Trust.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (2009). Teacher education and the struggle for social justice. Routledge.

Filipe Oliveira

Instituto de Educação da Universidade do Minho

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

EDHILAB - Educação Histórica: Laboratório

Email: d15343@uminho.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9945-3971>

Data de submissão:

Data de avaliação:

Data de publicação: