

Professores de abril e profissionalismo docente: para a construção de futuros

Amélia Lopes, Leanete Thomas Dotta,
Luciana Joana, Rita Tavares de Sousa

Resumo

Os professores portugueses que se estão a reformar, ou se reformaram na última década, iniciaram o seu percurso profissional um pouco antes ou um pouco depois do 25 de abril de 1974. Como o 25 de abril e os anos que se seguiram marcaram a carreira desses professores? Que aspetos dos seus percursos e perfis profissionais podem informar a constituição da profissão no futuro? Foi realizada uma investigação de natureza biográfico-narrativa, em que foram recolhidas histórias de vida de 96 professores que iniciaram a sua carreira profissional entre 1973 e 1983 e que são reconhecidos pelos colegas como “empenhados”. A teorização associa os conceitos de profissionalismo, socioecologias da identidade docente e ciclos de vida profissionais. A análise temática indutiva resultou na identificação de seis temas: percursos, arquiteturas de prática, períodos de prática, perceções, sentimentos e fatores de mudança. Foram identificadas duas fases de carreira a que correspondem tipos de profissionalismo diferentes. Conclui-se sobre as condições que favorecem um profissionalismo transformador.

Palavras-chave:

25 de abril de 1974; profissionalismo dos professores; metodologia biográfico-narrativa

Abstract: Portuguese teachers who are retiring, or who retired in the last decade, began their professional careers shortly before or shortly after April 25, 1974. How did April 25 and the years that followed shape the careers of these teachers? What aspects of their professional backgrounds and profiles can inform the future of the profession? A biographical-narrative research was conducted, collecting the life stories of 96 teachers who began their professional careers between 1973 and 1983 and whom are recognised by their colleagues as "committed". The theory links the concepts of professionalism, socioecologies of teaching identity, and professional life cycles. Inductive thematic analysis resulted in the identification of six themes: pathways; architectures of practice, periods of practice, perceptions, feelings, and factors of change. Two career phases were identified, corresponding to different types of professionalism. Conclusions are drawn about the conditions that favour transformative professionalism.

Resumée: Les enseignants portugais qui prennent leur retraite ou qui ont pris leur retraite au cours de la dernière décennie ont commencé leur carrière professionnelle peu avant ou peu après le 25 avril 1974. Comment le 25 avril et les années qui ont suivi ont-ils marqué la carrière de ces enseignants? Quels aspects de leur parcours et de leur profil professionnel peuvent éclairer la constitution de la profession à l'avenir? Une recherche biographique et narrative a été menée, dans le cadre de laquelle ont été recueillies les histoires de vie de 96 enseignants ayant commencé leur carrière professionnelle entre 1973 et 1983 et qui sont reconnus par leurs collègues comme « engagés ». La théorisation associe les concepts de professionnalisme, de socioécologies de l'identité enseignante et de cycles de vie professionnels. L'analyse thématique inductive a permis d'identifier six thèmes: parcours, architectures de pratique, périodes de pratique, perceptions, sentiments et facteurs de changement. Deux phases de carrière correspondant à différents types de professionnalisme ont été identifiées. Des conclusions sont tirées sur les conditions qui favorisent un professionnalisme transformateur.

Resumen: Los profesores portugueses que se están jubilando, o se han jubilado en la última década, comenzaron su trayectoria profesional poco antes o poco después del 25 de abril de 1974. ¿Cómo marcaron el 25 de abril y los años posteriores la carrera de estos profesores? ¿Qué aspectos de sus trayectorias y perfiles profesionales pueden servir de referencia para la configuración de la profesión en el futuro? Se llevó a cabo una investigación de carácter biográfico-narrativo, en la que se recopilaron las historias de vida de 96 profesores que comenzaron su carrera profesional entre 1973 y 1983 y que son reconocidos por sus colegas como "comprometidos". La teorización asocia los conceptos de profesionalismo, socioecologías de la identidad docente y ciclos de vida profesionales. El análisis temático inductivo dio como resultado la identificación de seis temas: trayectorias; arquitecturas de la práctica, periodos de práctica, percepciones, sentimientos y factores de cambio. Se identificaron dos fases de la carrera que corresponden a diferentes tipos de profesionalismo. Se concluye sobre las condiciones que favorecen un profesionalismo transformador.

Introdução

Portugal vive um período difícil no que diz respeito ao recrutamento de professores (Nunes et al., 2022), o que parece dever-se a uma nova relação da profissão com a educação e a sociedade. No primeiro caso, referimo-nos à multiplicação de outros protagonistas no campo educativo e a uma alteração profunda das tarefas docentes; e no segundo às mudanças sociais que transformaram os modos de vida.

Os professores que estão a reformar-se, ou se reformaram na última década, iniciaram o seu percurso profissional com o 25 de abril de 1974 e podem ser importantes fontes de esclarecimento das condições de uma revalorização da profissão. *Guardar* as histórias de vida dos professores que se reformam é sempre importante, pois são documentos fundamentais para o ensino, mas também para a sociedade e as suas estruturas e dinâmicas. Mas o percurso dos professores de que aqui falamos tem um interesse especial: porque deram vida à impressionante transformação do sistema educativo português ao longo dos últimos 50 anos; e porque, criando a falta de professores novas dificuldades à passagem de testemunho entre gerações, a partilha da sua experiência pode ser um meio de socialização e de formação (Kelchtermans, 2014).

A construção teórica articula a perspetiva socioecológica do desenvolvimento da identidade do professor (Lopes, 2009; Lopes & Sousa, 2024), o conceito de profissionalismo transformador (Mockler, 2005; Sachs, 2001, 2003; Boylan et al., 2023; Lopes et al., 2024) e a teorização sobre os ciclos de vida dos professores (Thomas Dotta & Lopes, 2021; Huberman, 1992; Huberman, 1989).

A perspetiva socioecológica do desenvolvimento da identidade (Lopes, 2009) parte da conceção de construção da identidade docente como dupla transação (Dubar, 2006) – de si para si e de si com os outros – sempre atravessada pelas dinâmicas do reconhecimento nos processos de comunicação real ou virtual. Acrescenta-se-lhe, entretanto, a ideia de que a transação de si com os outros ou relacional acontece reclamando não apenas o outro próximo, mas todos os outros aos diferentes níveis do sistema ecológico, cuja constituição e dinâmica segue a ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979). Com esta visão, explicita-se a ideia de que os momentos históricos, as envolências geográficas, os sistemas culturais e políticos, as lógicas organizacionais e as relações intergrupos integram a transação relacional na construção da identidade dos professores (Lopes & Sousa, 2024). Em suma, as identidades docentes estão impregnadas dos tempos e dos lugares em que vivem. Mas algo mais é vantajoso nesta perspetiva: por um lado,

todos os níveis do sistema contribuem para a construção da identidade (para o bem e para o mal), por outro, os professores podem ativamente alterar os seus cenários de desenvolvimento da identidade.

O conceito de “profissionalismo transformador” foi criado por Nicole Mockler (2005, p. 734) para nomear um tipo de profissionalismo que contraria o “profissionalismo instrumentalista” (Mockler, 2005, p.734) ou managerialista (Sachs, 2001; 2016). No cerne do conceito, em Mockler (2005; 2009, 2011, 2013), Boylan (2023) e Baker-Doyle (2021), está o controle dos professores sobre a sua própria profissão, a associação da educação à construção de um mundo melhor e o sucesso académico e pessoal de todas as crianças e de todos os jovens, com ênfase para os social e economicamente mais vulneráveis; este foco implica novas metodologias, materiais e atividades e a responsabilização da instituição escolar e da comunidade. O “profissionalismo transformador”¹ que se propõe em Lopes et al. (2024, p.834) parte desta ideia ao mesmo tempo que associa o profissionalismo mais diretamente à agência e contempla diferentes níveis do sistema ecológico do professor como profissional (individual, institucional e societal) (Lopes et al., 2024). Pretende-se assim dar conta do comportamento não só individual, mas também coletivo do grupo profissional em análise constituído por professoras e professores que deram corpo, e muitas vezes conteúdo e propósito, à mudança educativa e social vivida em Portugal a partir de 1974.

Na produção científica recente, os conceitos de profissionalismo e agência surgem ligados na configuração da ideia de educação transformadora e na recusa do profissionalismo neoliberal, também chamado “neoprofissionalismo” (Chiang & Trezise, 2021, p. 115), que, consideram Wahlström e Nordin (2022), se substituiu à alma dos professores. Perante essa evidência e os efeitos negativos que provocou, a investigação, e também a prática política, têm-se centrado na procura de equilíbrios sadios entre profissionalismo atitudinal (dando azo aos valores e propósitos nucleares dos professores, nomeadamente no que diz respeito aos alunos e à relação pedagógica) e funcional (associado aos princípios e normas básicas que, de fora, regulam o comportamento profissional) (Evans, 2008).

Desde que entra na profissão até à aposentação, o professor não reage, interpreta e pensa sempre da mesma maneira. Huberman (1989, 1992) estudou aprofundadamente os ciclos de vida dos professores de disciplina em Genebra/Suíça. Diversos estudos foram realizados em Portugal com essa inspiração e com outros níveis de ensino (Gonçalves, 2009). Como previsto por Huberman (1992), em função de fatores associados às ecologias sociais e até a diferenças individuais, os estádios ou ciclos podem não existir ou serem diferenciados. Embora existam diversos estudos que

identificam os lugares (países) em que a investigação tem lugar (Ke, 2008, Thorburn, 2011, Marušić e Bodroža, 2015), propondo uma ou outra clarificação, mas com fortes variações nomeadamente nas idades e tempos de serviço correspondentes às diferentes etapas (Thomas Dotta & Lopes, 2021), não se salientam estudos de comparação entre países no que concerne às etapas do ciclo de vida docente. Para além dos países (dimensão espacial), que efetivamente possuem realidades muito particulares em relação à profissão docente (Eurydice, 2021), a temporalidade adquire também importância, nomeadamente pelo modo como configura modos de ser de uma geração – por exemplo, Hargreaves (2005) pergunta se a conceção de mudança no ensino mudará quando a geração de professores *babyboomer* for substituída por uma nova geração. Em geral, nos estudos, a sequência típica criada a partir dos estudos de Huberman (1992) mantém-se: primeiros anos de ensino, estabilização, diferenciação e final da carreira. Nesta problematização, é ainda de notar o facto de os professores portugueses que agora se reformam terem mais anos de serviço que o usualmente previsto nos estudos dos ciclos de vida, criando a necessidade de investigar e concretizar uma nova fase do ciclo de vida profissional (Thomas Dotta & Lopes, 2021).

Metodologia

Metodologicamente, usou-se a abordagem biográfico-narrativa inspirada por Bolívar (2012), Thomas Dotta & Lopes (2013), Goodson (2015), Polkinghorne (1995) e Vieira (2014). Bolívar (2012) afirma que o estudo biográfico-narrativo envolve sempre quatro intervenientes – o relator, o intérprete, o narrador e o leitor –, tornando claro que

A investigação narrativa é um processo complexo e reflexivo de mutação de textos no terreno para textos para o leitor. O investigador recria os textos para que o leitor possa experimentar as vidas ou experiências narradas. Os discursos recolhidos no terreno são depois transformados em documentos públicos, de acordo com as diretrizes que normalmente regem a comunidade em questão. (Bolívar, 2012, pp. 3–4)

Foram recolhidas, por entrevista semidiretiva de tipo compreensivo (Ferreira, 2014), 96 histórias de vida profissional de professores que iniciaram a sua carreira profissional um pouco antes ou um pouco depois do 25 de abril, fizeram a sua carreira sobretudo no contacto direto de ensino e educação de crianças e jovens, e são (re)conhecidos entre os colegas por serem *professores empenhados*. Queríamos assim evitar vidas profissionais em que o professor esteve a maioria do tempo da sua

carreira fora da escola ou em cargos de direção ou de coordenação da formação. O objetivo perseguido com estes critérios era explicitamente o de recolher histórias de vida de professores que tiveram ou tinham uma relação intencionalizada e propositiva com a sua profissão em todas as suas componentes. Clarifica-se ainda que o termo “empenhado” foi escolhido por evitar a coincidência com a ideia de “bom professor”, por indicar uma componente de agência necessária ao profissionalismo transformador e por funcionar como “sentido comum” tal como concetualizado na fenomenologia sociológica de Alfred Schutz (Silva, 1988), ou seja, por ser entendível por todos os envolvidos no ensino, mesmo que sem definição.

O recrutamento dos professores a entrevistar foi realizado pelo sistema de bola de neve (Naderifar et al., 2017) em duas etapas: primeiro, os membros da equipa de investigação, num total de 16 investigadores dispersos por todas as regiões de Portugal, indicaram professores conhecidos por serem “empenhados”; depois, cada um dos professores entrevistados indicou outros que conhecia. Este processo foi monitorizado pela equipa de forma a assegurar equilíbrio na pertença de género (em função da população de referência), nos níveis de ensino e nas regiões do país.

Para a entrevista, usou-se um guião aberto e flexível que incluía: a partilha com o entrevistador de um objeto representativo da vida profissional; a chegada à profissão docente; e as etapas do percurso profissional.

As narrativas biográficas foram transcritas *verbatim* e sujeitas a análise paradigmática indutiva (Polkinghorne, 1995) por uma equipa de investigadores (Lopes et al., 2025). Este processo resultou nas categorias: Percursos, Arquiteturas de prática, Períodos de prática, Percepções, Sentimentos e Fatores de mudança Identitária.

A árvore categorial foi introduzida no programa NVivo 12 e o texto correspondente às categorias e subcategorias foi inserido. Finalizado este procedimento, procedeu-se à descrição qualitativa, que permitiu a identificação de nuances e saliências dentro de cada categoria ou subcategoria, e cruzamentos, dando origem a metadimensões de análise moventes em caleidoscópio que podem ser mais ou menos sublinhadas em função dos objetivos de comunicação com os leitores ou ouvintes, tal como previsto por Bolívar (2012).

Resultados

A categoria *Percursos* recolhe a maioria dos discursos e acomoda aspetos relativos ao contexto e ao ciclo de vida dos professores. As décadas emergem como

subcategorias (temporais). No Quadro 1 dá-se conta dos aspetos mais relevantes em cada uma no discurso dos professores.

Interessa evidenciar que, em cada uma destas etapas, os professores não tinham o mesmo tempo de serviço nem a mesma idade:

Nas suas histórias entrelaçam-se “o tempo em que viveram” como adultos (dos anos 1970 aos anos 2020) e os seus “ciclos de vida” (dos 15 ou 18 anos aos 60, 66 ou mais). Nos anos 1980, Portugal está a começar e estes professores também. Nos anos 1990 Portugal está mais estável e mais seguro e estes professores também. (Lopes & Thomas Dotta, 2023, p. 189)

Quadro 1
Categoria Percursos: subcategorias e indicadores

1970	Extensão da procura e da oferta de educação Muitos professores trabalhadores-estudantes Pavilhões e edifícios adaptados a escolas Horários alargados à noite e ao sábado Miniconcursos
1980	Profissionalização dos professores Criação das Escolas Superiores de Educação Implantação da Educação de Infância Apoio das populações e autarquias aos professores
1990	Desenvolvimento do conhecimento em educação Escola como espaço de criação coletiva Criação dos departamentos e centros de investigação em educação Nível de licenciatura para certificação dos professores Formação contínua de professores e criação dos CFAE
2000	Nova gestão pública e neoliberalismo Avaliação do desempenho, externalidade e quotas Avaliação externa das escolas Digitalização e agrupamentos de escolas Encerramento das direções regionais e burocracia Gestão escolar unipessoal

No tema *Arquiteturas de prática* – relativo aos cenários profissionais que se traduzem em oportunidades ou obstáculos – identificam-se os subtemas: políticas educativas,

projetos exteriores à escola (a maior parte das vezes de iniciativa governamental, mas também de organismos, instituições e pessoas diversas) e projetos internos às escolas.

Nas políticas educativas, duas medidas recebem referências muito positivas: o estatuto da carreira docente de 1989 e a avaliação formativa de 1992; as restantes mudanças legais recebem uma ressonância negativa: os agrupamentos de escola, a avaliação do desempenho e o modelo unipessoal de gestão. Nos *projetos*, todos vistos positivamente, destacam-se: o projeto Ensinar é Investigar, o projeto Minerva, a Área de Projeto, o Projeto Escola para Todos e o Comenius, entre outros internacionais. Nos *projetos existentes na escola* há grande diversidade de formato e conteúdo, mas são sempre vistos positivamente.

O tema *Períodos de prática* envolve aspetos pedagógico-didáticos: materiais pedagógicos; organização pedagógica, métodos de ensino, teorias dos professores sobre o ensino e a educação, e marcas de agência pedagógica. Em todos os casos, os professores referem-se ao caráter intrínseco (criadas por eles) ou extrínseco (oferecidas ou vindas de fora) destas práticas, metodologias ou materiais. No caso dos materiais, os extrínsecos, de que o professor se apropria, são: manuais, computador, coleções de livros, telemóvel, filmes. Os intrínsecos são os que o professor cria porque não existem já feitos ou porque o professor adapta, transformando, algo existente. Na organização pedagógica, destacam-se referências ao impacto do número de alunos por turma, ao trabalho fora de portas (visitas e outros) e às formas organizativas que desenvolvem a autonomia dos alunos. Nos métodos, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e abordagens à aprendizagem da leitura e escrita são referidos como extrínsecos e acolhidos pelo professor. Nas teorias próprias, destacam-se perspetivas sobre a aprendizagem e o que a promove, o papel do professor e da escola, e o trabalho em rede. As marcas de agência constituem-se sobretudo de iniciativas associadas à criação e ao desenvolvimento de projetos próprios e colaborativos.

O tema *Percepções* inclui percepções sobre si e outros pertinentes para o campo profissional (instituições ou pessoas), sobre as disciplinas (o seu valor relativo), as famílias – os pais que antes tinham interesse em saber como os filhos aprendem melhor e agora pressionam os professores para os filhos terem notas mais altas, que deixam os filhos muitas horas na escola, mas que também se tornaram mais atentos; os níveis de ensino – com supremacia de uns sobre os outros, mais referida por professores do 1º CEB e educadores; a profissão docente – gratificante, mas dependente do trabalho colaborativo e da formação, e desqualificada pelo adiamento da aposentação, a desvalorização dos professores, a burocracia, as editoras, a inspeção e os *rankings*; o sistema educativo – com referências positivas à diminuição do abandono escolar,

aos TEIP, às articulação e flexibilidade curriculares, à partilha de experiências – e com referências negativas sobre a criação dos agrupamentos de escola, a gestão centrada na figura do diretor, a avaliação externa e do desempenho, o excesso de projetos, os horários compartimentados em disciplinas (1º CEB), o congelamento da carreira, o adiamento da idade da reforma e as colocações transitórias sem continuidade pedagógica. As percepções dizem também respeito aos alunos, que de serenos e concentrados passaram a hiperativos, que gostam da escola, que se perdem nos interesses individualistas, mas que têm pensamento crítico, e com quem sentem muita cumplicidade e empatia, mesmo quando difíceis; os colegas são referidos com percepções muito positivas; os contextos são sobretudo as escolas, que, quando têm recursos materiais e bom clima, são boas fontes de desenvolvimento profissional, mas que também foram garagens, *halls* de entrada, instalações sem casa de banho ou, ainda, o computador (na pandemia). As percepções sobre si são de dedicação e de inquietações ultrapassadas com trabalho em equipa e relação emotiva e intelectual com os alunos.

O tema *Sentimentos e afetos* possui seis subcategorias associadas a: disciplinas e conteúdos de conhecimento – com sentimentos de realização, prazer e paixão, ou de tristeza, por perdas de situações positivas anteriores (por exemplo, a progressiva escolarização do pré-escolar nas educadoras); mudanças políticas, do sistema educativo e da profissão – com sentimentos de desencanto, injustiça, mal-estar, cansaço, desgaste, impotência, desilusão e tristeza, devido a burocracia, avaliação do desempenho, cortes salariais, reforma e complexificação das atividades docentes; mas também com sentimentos de força, crescimento e entusiasmo associados a decisões políticas e a acontecimentos como o 25 de abril. À profissão associam-se sentimentos de amor, felicidade, satisfação e saudade, mas também de desmotivação e injustiça. Os alunos geram sentimentos de orgulho, de reconhecimento, de sentido da vida, e os colegas estão associados a sentimentos de satisfação sob o signo da colaboração. Os professores têm em relação a si mesmos sentimentos muito positivos associados ao seu percurso profissional e aos alunos; os poucos sentimentos negativos referem-se à idade e ao aumento das exigências, provocando desgaste, desmotivação e receio de incompetência.

Nos *Fatores de mudança* (identitária) destacam-se incidentes críticos, obstáculos, oportunidades e pessoas críticas, com origem aos níveis macro, meso ou micro e que são vividos como positivos ou negativos. Ao nível micro, nuclear, estão os alunos, a vida dos alunos, os alunos difíceis, os desafios pedagógicos, a inovação instituinte e o trabalho colaborativo; ao nível meso, as relações profissionais, a formação, os

movimentos pedagógicos, os projetos internacionais, a articulação entre ciclos, outras funções educativas, que permitem ver melhor o estar na aula e ser professor, e a investigação em projetos colaborativos ou no âmbito da qualificação académica; apenas a criação dos agrupamentos de escola surge como negativa. Ao nível macro todas as dimensões são negativas e dizem respeito à desvalorização social da profissão, à avaliação do desempenho docente, ao aumento da idade da reforma e às alterações à estrutura da carreira docente.

A configuração emergente dos *Fatores de Mudança Identitária* enquanto tema de classificação específica serviu-nos de esquema a ser preenchido a partir do cruzamento com os restantes dados, dizendo respeito a um conjunto mais alargado de Fatores de Mudança: constituído por um grupo de fatores de caráter positivo e outro de caráter negativo, situados a diferentes níveis da ecologia social (micro, meso e macro). Nesta configuração dos Fatores de Mudança, verifica-se ainda que os aspetos positivos se concentram nos 20 primeiros anos da carreira destes professores e os negativos nos últimos 20 (Figura 1).

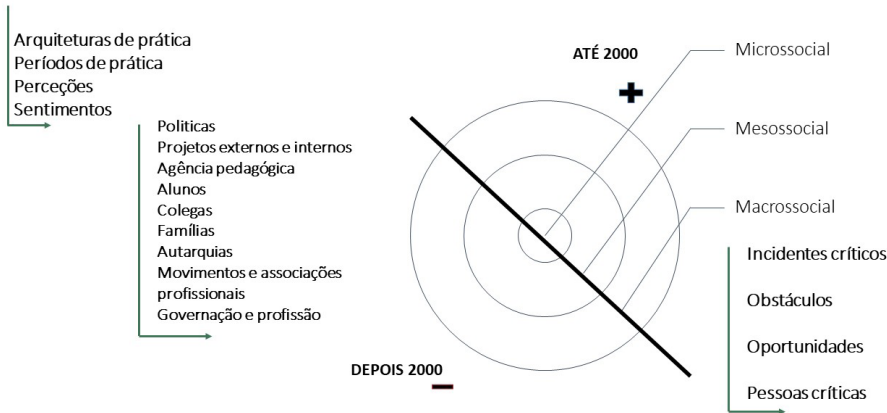


Figura 1
Fatores de mudança

Com efeito, é possível traçar uma linha de separação entre o tempo vivido por estes professores até ao início do milénio e depois do início do milénio.

Embora muitos destes professores tivessem escolhido ser professores em primeiro lugar, também muitos se aproximaram do ensino por ser acessível na época ser professor (Thomas Dotta et al., 2019). No caso dos professores do atual 1º ciclo e do pré-escolar, foi a experiência pedagógica que chamou ao ensino muitos que nunca

tinham pensado fazê-lo antes (Fernandes, 1977). Mas todos decidiram ficar no ensino porque efetivamente gostavam da profissão.

Entretanto, em 74/75, eu estava no último ano e deu-se a revolução, que foi uma coisa fantástica (...) Nessa altura, portanto, no ano seguinte, toca a pensar o que é que vamos fazer. Portanto, foi o *boom* de abertura e as necessidades prementes da educação, não é? Porque estávamos numa altura muito má ao nível da educação e então era uma hipótese muito interessante, interessante no sentido de conseguir logo trabalho e ter esta possibilidade de começar a ganhar dinheiro, que era uma coisa importante também para a família, uma vez que nós éramos cinco irmãos e, portanto, a história não era muito fácil. E então eu corri para o ensino e, nessa altura, como pode imaginar, as possibilidades eram imensas e eram imensas para qualquer sítio do nosso país. (Adelina, 2º CEB)

Estes professores trabalharam nas mais diversas regiões de Portugal. Pela primeira vez, os professores dos hoje 2º e 3º Ciclos eram também colocados em zonas rurais a trabalhar com alunos que poucos anos antes não iam à escola.

Nós tínhamos alunos que vinham de aldeias, no meio da serra, que saíam às 5h00 de casa com aquelas candeias. Na altura, arranjaram uma carrinha do Ministério da Agricultura que os trazia até à estrada, onde depois apanhavam a camioneta. Eles chegavam muito cedo [à escola], por volta das 7h00 (...). Havia um café em frente à escola, (...) de um senhor que tinha vindo de Angola. (...) Quando ele sentia que a camioneta estava a chegar, abria a porta do café para entrarem e estarem ali quentinhos. (Sofia, 2º CEB)

Decididos a abraçar o ensino, os professores tiveram de se profissionalizar, primeiro com a profissionalização em exercício – de que todos os professores se lembram como marcante –, depois a profissionalização em serviço.

Chegava a casa por volta das 21h00 e estava a trabalhar até às 4h00 da manhã e às 6h00 tinha de sair para apanhar o autocarro. Era horrível, porque nós tínhamos três áreas. Era a área turma, que era das aulas. A área da escola, que era onde fazíamos atividades. A área do sistema educativo, onde estudávamos as teorias todas do sistema educativo, e tínhamos de fazer trabalhos. Era muito cansativo. (...). No meu tempo ninguém tinha preparação para o ensino, tínhamos que fazer o tal estágio, que era o estágio pedagógico. (Sofia, 2.º CEB)

Começou a ser marcante para mim foi no estágio. O estágio para mim foi a abertura de muitas portas. Foi fantástico. (...) E a partir daí a docência tornou-se algo para mim quase como respirar. (Virgílio, 3º CEB e ES)

Nos anos 1990, com a criação dos departamentos de ciências da educação e de formação de professores, o desenvolvimento do conhecimento em educação, o sistema de formação contínua de professores, a oferta de mestrados e doutoramentos em educação e propostas políticas centradas na dimensão coletiva, cultural e projetual do currículo (entre outros), as escolas apresentam grande dinâmica e os professores, já com cerca de vinte anos de serviço, sentem-se seguros e realizados:

Em 93, 94, o ambiente estava absolutamente estabilizado, muito bom, com projetos inovadores. (Carmo, 2º CEB)

Sabe que os anos 1990 foram anos de muitas alterações, de muita ebulição nas escolas. (Joana, 3º CEB e ES)

[...] eles gostaram tanto de mim que, mesmo depois de a professora voltar, puseram-me a fazer trezentas mil coisas na escola e mantiveram-me lá até ao final do ano letivo - havia realmente autonomia. Foi uma escola de referência para mim, porque era uma escola com crianças com histórias de vida difícilimas, da Cova da Moura. Os professores que lá estavam eram professores muito, muito particulares.” (Carmo, 2º CEB)

Entretanto [...] em 93/94, o Centro de Formação pede-nos para fazermos formação sobre interdisciplinaridade, porque vai começar a área escola (...) Portanto [fizemos] a investigação, lemos os livros, procurámos e depois tínhamos a nossa experiência de 20 anos. (Rómulo, 3º CEB e ES)

Estive lá como coordenadora até 1992, altura em que fui para a rede pública. Fui tirar a licenciatura. Em 1996-97, tirei a licenciatura em Ciências da Educação. (Guiomar, EI)

A formação, saber mais, poder pensar e agir melhor é algo em que estes professores parecem investir especialmente

Nós estávamos sempre, sempre em formação. Eu tenho ‘n’ ações de formação, não só de aspeto científico como de didática (...) eu fiz parte, também, do 1º curso de introdução dos computadores na escola, portanto, eu fui uma das coordenadoras do chamado Projeto Minerva, que nós dizíamos “Eu já Minerva!” [=me enerva]. (Violeta, 3º CEB e S)

Os seus alunos têm bons resultados escolares e esse é o seu grande orgulho, sobretudo pelos alunos mais difíceis ou com menos alternativas

Eu cheguei a receber turmas no 12.º ano que eram consideradas intratáveis. Os professores de 10º ano abandonaram-nos, os de 11º abandonaram-nos e comigo foram fascinantes. Uma que fui buscar ultimamente, no exame, houve quatro 20 em português. Não é brincadeira nenhuma! (Helder, 3º CEB e S)

Pronto, e volta e meia lá era assaltada a escola, não é? [As] salas ficavam todas de pantanas. A minha sala ficava impecável. [...]. Ou seja, no fundo, para mim, isto era o indicador de que aquele espaço, ele sentia-o como dele. [...] E nunca mais me esqueço desse menino, que me marcou tremendamente (Ilda, 1º CEB)

A criação e a liberdade de ação, sobretudo em colaboração, parecem ser, nesta fase, parte integrante do ser profissional destes professores.

Quando falam da sua carreira a partir dos anos 2000, sobretudo a partir de 2005, os discursos destes professores alteram-se. Segundo os próprios, as mudanças são diversas, mas centram-se sobretudo nas políticas educativas no respeitante: à carreira docente, à organização e ao funcionamento das escolas, às alterações ao estatuto da carreira docente, ao congelamento das carreiras, à avaliação do desempenho, ao aumento das horas de permanência na escola; à progressiva burocratização e intensificação do trabalho não pedagógico devido à digitalização, mas também ao encerramento das direções regionais de educação; à criação dos agrupamentos de escola; à gestão escolar unipessoal; à extensão da idade para a reforma; e à desvalorização social da profissão que acompanhou os discursos políticos.

[...] eu reagi com muita revolta interior, porque é assim: 9 anos de serviço congelado é muito. E também acho que senti muito – e via que os colegas também sentiam – a desvalorização social que tivemos [...] nós fomos totalmente desvalorizados e sentimos, também, da parte dos pais, essa desvalorização. Portanto, eles ouviam na comunicação social aquilo que ela [a ministra MLR] dizia e depois tinham atitudes que nós sentíamos que não eram de pleno respeito [...] E agora eu acho que a nossa carreira está um pouco desvalorizada, e nós vemos isso no facto de muitos não quererem seguir a profissão. (Filipa, 1º CEB)

[...] Foi muito difícil. Nessa altura eu era coordenadora do departamento, portanto também fazia parte do Conselho Pedagógico. Tivemos lutas muito grandes, discussões muito grandes. Tínhamos que, por um lado, compreender as angústias dos nossos colegas e as nossas próprias e, por outro, tentar desdramatizá-las para manter as coisas a funcionar. Lembro-me de ter tido reuniões de depar-

tamento em que estive com eles [...] a tentar encontrar o melhor caminho, o caminho menos penoso para que nos entendêssemos. (Joana, 3º CEB e ES)

A “burocracia” tornou-se a palavra que congrega todo o descontentamento sobre uma mudança que alterou o trabalho pedagógico do professor (o cuidado com os alunos), a formação pessoal (falta de tempo para formação), a relação entre colegas (marcada pela existência de quotas na avaliação do desempenho e suas consequências), o clima das escolas (devido à gestão unipessoal) e a autonomia profissional dos professores.

O que notei foi muita burocracia, muito papel, muito escrever, muito passar para o papel e muitas vezes as coisas, na prática, acabavam por não resultar, e as pessoas aborreciam-se, às vezes, de tanta coisa...era tudo mais fácil, antes. Tínhamos mais liberdade para fazer as nossas coisas sem nos estarem a impor. O projeto curricular de turma, o projeto curricular de escola [...] ...acabávamos por fazer isso em conjunto, em grupo, por necessidade nossa, porque achávamos que era importante trabalhar em grupo, [mais] do que depois quando nos impunham as coisas. Eu preferia antes. (Inês, 1º CEB)

Há ainda outros assuntos referidos pelos professores que correspondem a mudanças nos alunos, nos pais e na relação entre a escola e a família (Percepções e Sentimentos) que espelham mudanças sociais profundas que ocorreram do final do séc. XX para o início do séc. XXI. Mudam os temas centrais do profissionalismo e o seu valor, agora dominado por tonalidades negativas ou muito negativas.

Discussão

O contraste entre a primeira metade da carreira destes professores e a segunda constitui uma oportunidade para analisar como o profissionalismo docente é potenciado ou constrangido. Se centrarmos a análise apenas nos conteúdos, “esquecendo” as etapas da carreira, encontramos dois mundos diferentes e dois tipos de profissionalismo: um positivo e outro negativo.

O profissionalismo positivo tem como núcleo ou ponto de partida a forte vinculação aos alunos (cognitiva e afetiva) visando construir um mundo mais justo, tal como sugerem Mockler (2005), Boylan e Woolsey (2014) e Baker-Doyle (2021) sobre o profissionalismo transformador - com capacidade de agência; gosto pelo conhecimento e perspetivas construtivistas a seu propósito; vontade de fazer e pensar melhor, que

os leva a procurar formação e novas qualificações; entusiasmo pelo trabalho colaborativo e consciência da sua importância. Envolvem-se na vida da escola, participam em projetos internos e externos, integram associações pedagógicas ou profissionais e compreendem como o valor do trabalho que realizam depende de condições sociais e económicas.

A ecologia onde este profissionalismo positivo emerge, caracteriza-se pela flexibilidade e pela inovação. Fazer diferente é parte integrante do modo regular de vida nesse tempo de isenção, como referem as perspetivas interacionistas das relações entre o self e a estrutura social (Hewitt, 1997) em que a ausência ou a leveza dessa estrutura favorece a agência e a experimentação. Apesar da “normalização” social e política a partir de 1976, manteve-se alguma abertura: Portugal era um país em construção e os professores também².

Foram conquistados direitos na carreira e salários, enquanto as estruturas de formação e investigação em educação se desenvolviam. Nas escolas, a gestão democrática, a primeira lei do campo educativo a ser aprovada após o 25 de abril, permite a emergência de contextos de participação e inovação (Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro). Os professores acumulam experiência, fazem formação relevante e aplicam-na.

O novo milénio introduziu a *nova gestão pública* (Sachs, 2003) e a emergência de um “profissionalismo negativo”. As instituições públicas passaram a ser acusadas de ineficiência e os seus trabalhadores de falta de qualidade (Sachs, 2003). Os critérios de valor tornam-se abstratos. Embora aparentemente centrados nos resultados escolares, mais que o aumento da produtividade, as políticas neoliberais têm por objetivo o controle (Ball, 2003; 2016; Mockler, 2005). Visa-se conseguir, pelo desgaste e pela desvalorização das escolas e dos professores, implementar mudanças que vão contra o núcleo central da docência, mas que recebam o consentimento da sociedade (Chiang & Trezise, 2021; Wahlström & Nordin, 2022). O discurso avaliativo (Evans, 2023) contamina a vida social e gera desvalorização e perda de sentido (Chiang & Trezise, 2021; Wahlström & Nordin, 2022).

Na Figura 2 comparam-se os dois tipos de profissionalismo – positivo e negativo – enquanto ideais-tipo, ou seja, esquecendo deliberadamente que nem todos os professores participantes são iguais e salientando tendências dominantes, com o objetivo de criar um modelo pragmático passível de comparações heurísticas.



Figura 2
Ideais-tipo do profissionalismo positivo e do profissionalismo negativo

A emergência do “profissionalismo negativo” não é exclusiva de Portugal, sendo comum a países com baixa atratividade da docência (Thomas Dotta et al., 2025). Pensar o futuro implica analisar estas dinâmicas.

No artigo “Teacher professionalism: why are we still talking about it?”, Judith Sachs (2016) defende que novas respostas são necessárias e que abordagens top-down não funcionam. Sistemas educativos bem-sucedidos reconhecem a necessidade de outro tipo de profissionalismo.

Com efeito, nos últimos anos tem vindo a ser demonstrado o impacto negativo do neoliberalismo na educação (Sachs, 2016; Evans, 2023) que, em Portugal, desvalorizou também os professores que construíram a escola pública após 1974 (Teodoro & Anibal, 2007). Mas como aponta Sachs (2016), mais hoje em dia do que há uma ou duas décadas, no contexto social e no contexto académico, há cada vez mais indícios de que está a ser criado espaço para a configuração de um profissionalismo transformativo novo. Neste quadro, cremos ser possível articular algumas inferências, quer sobre o passado, quer sobre o futuro, tendo em conta os resultados e o quadro teórico desenhado na introdução.

Os resultados evidenciam dimensões centrais do “profissionalismo transformativo”, tal como perspectivado em Lopes et al. (2024): foco no sucesso dos alunos; valorização do conhecimento e da formação; trabalho colaborativo; exploração e criação pedagógica; rejeição de práticas que não reforçam esse compromisso. Este

profissionalismo não pode ser ingênuo, antes terá que, com consistência, equilibrar de forma clara proatividade e resistência, sala de aula e ação social explícita.

Do ponto de vista teórico-concetual, destaca-se a importância das ecologias sociais no desenvolvimento do profissionalismo: quer a sucessão de etapas dos Percursos, quer os *stakeholders* invocados nas diferentes categorias – com ênfase nas Arquiteturas de prática e nas Percepções – demonstram como todos os níveis da ecologia social intervêm nos profissionalismos positivo ou negativo dos professores. Nas Arquiteturas, os níveis ecológicos são identificados diretamente como dimensões de mudança ou de constrangimento (políticas, projetos externos e projetos internos); e as Percepções dão conta de como a sociedade e as suas mudanças a diferentes níveis sistêmicos impactam na identidade profissional, apelando a reconfigurações da organização pedagógica das escolas e das salas de aula. O discurso dos sujeitos informa sobre como os professores viveram e traduziram pedagogicamente esse impacto em diferentes cronologias sociais e individuais.

A natureza socioecológica do profissionalismo docente sublinha a responsabilidade de todos os níveis do sistema pela qualidade do trabalho docente, aspeto que tende a ficar oculto em muitas reflexões sobre a melhoria educativa. Evetts (2003) defende a importância de alguma coerência sistémica para o desenvolvimento do profissionalismo: todos os níveis do sistema devem coerentemente promover no essencial um tipo de profissionalismo. Ehrenfeld (2022), no mesmo sentido, defende a necessidade de, na pesquisa sobre o desenvolvimento profissional dos professores, se produzirem mais estudos de cariz ecológico e menos sobre efeitos de cursos ou situações pontuais; esses outros estudos devem focar-se na interconexão entre os diferentes níveis do sistema e na temporalidade, valorizando o reconhecimento e evitando a linearidade do desenvolvimento.

Na nossa análise, se os anos 1990 revelam coerências inspiradoras, os anos 2000 parecem mostrar incoerências redutoras. Se a primeira temporalidade envolve uma *profissionalidade alargada*, a segunda envolve uma *profissionalidade restrita*, as quais Evans (2008, p.25-6), baseada em Hoyle (1975), considera dois polos de um *continuum*:

“[o] profissionalismo ‘alargado’ [...] reflete: uma visão muito mais ampla do que envolve a educação, valorizando a teoria subjacente à pedagogia e a adoção de uma abordagem geralmente intelectual e racional ao trabalho”

“um modelo do profissional ‘restrito’ [...] depende essencialmente da experiência e da intuição e é orientado por uma perspetiva limitada, baseada na sala de aula, que valoriza o que está relacionado com os aspetos práticos do dia-a-dia do ensino”.

Como previsto na profissionalidade alargada, os resultados deste estudo também salientam a dimensão intelectual do professor. Para além de aspetos estruturais e de condições de vida e de trabalho, o desenvolvimento dos professores como intelectuais (Giroux, 1997) evidencia-se como um fator determinante na qualidade do progresso conseguido.

Numa visão convergente, Alexander e Perche (2024) propõem a noção de “bem-estar intelectual” que consideram fundamental para religar a profissão ao seu sentido ético fundamental, e que entendem como dinâmico, coletivo e associado a uma mentalidade de crescimento. Este depende também de condições estruturais. Os autores sublinham que esse bem-estar intelectual depende também de forças estruturais, chamando a atenção, mais uma vez, para a importância do enquadramento ecológico. Evans (2023), analisando políticas de desenvolvimento docente americanas e europeias, critica as perspetivas estreitas e reclama a necessidade de o desenvolvimento profissional ter como foco o próprio professor. Hobson e Maxwell (2017, p.179) sublinham o “dever de cuidado” daqueles a quem cabe a decisão educativa. Para este profissionalismo maduro e transformativo contribuem análises que substituem a perspetiva classificativa dos *standards*, da avaliação e da *accountability* pela liderança participativa e o desenvolvimento da capacidade de investigação dos professores (Torrance & Forde, 2017).

Relativamente às questões de investigação, conclui-se que o 25 de abril e os anos que se seguiram marcaram profundamente as carreiras e o sistema educativo português, distinguindo-se duas temporalidades: uma aberta e flexível e outra rígida e restrita, às quais correspondem um profissionalismo positivo e outro negativo respetivamente. Estes resultados evidenciam o impacto das ecologias e levam a perguntar sobre as vivências de docentes de gerações mais recentes. Estas talvez sejam diferenciadas não só porque o mundo é outro, mas também porque as fases do ciclo profissional são diferentes. Estudos anteriores (Alves & Lopes, 2016) mostram efeitos ambivalentes do prolongamento da carreira, apontando para investigação futura com professores que iniciaram a carreira em diferentes tempos.

Sobre a segunda questão de investigação, numa perspetiva de esperança, tendo por referente quer os professores, quer o sistema, sublinha-se a importância de um “profissionalismo maduro” que equilibre os aspetos de realização profissional do profissionalismo transformador com a força de resistência que os seus discursos sobre a sua vida profissional a partir do novo milénio apresentam. Nesse profissionalismo maduro fomentam-se ecologias nutrientes e “cuidadoras”, para usar em português a terminologia proposta por Hobson e Maxwell (2017).

Finalmente, interessa discutir o alcance destes resultados, em função das opções de investigação adotadas: o estudo de professores “empenhados” e a utilização de uma abordagem biográfico-narrativa. Tendo a pesquisa sido desenvolvida com cerca de 96 professores, dada a forma progressiva com que os dados foram recolhidos, permitindo identificar o ponto de saturação, o ponto a partir do qual não se gera informação nova (Paillé & Muchielli, 2003, e dada ainda a reação confirmativa dos participantes em diversas sessões de apresentação dos resultados organizadas, acredita-se que os resultados são consistentes e encerram validade ecológica. Mas é verdade também que seriam outros se tivesse sido outra a forma de identificar os professores a estudar. Por isso, é também importante continuar com outros estudos que permitam situar estes resultados no contexto dos professores em geral.

Conclusão

Com esta pesquisa, quisemos saber como o 25 de abril de 1974 e os anos que se seguiram marcaram a profissão docente, a partir de professores conhecidos como “empenhados” e cuja carreira se desenvolveu nos últimos 40 a 50 anos; pretendemos também identificar que aspetos dos seus percursos e perfis podem informar a constituição da profissão no futuro. Para além de fatores de mudança associados às pessoas e/ou aos contextos, foram identificadas duas fases nas carreiras desses professores a que corresponde um “profissionalismo positivo” primeiro e um “profissionalismo negativo” depois. Do quadro teórico, baseado nas ecologias sociais da formação da identidade, nos ciclos de vida e nas condições de um profissionalismo transformador novo que os diversos resultados configuram, expõem-se condições ontológicas, epistemológicas e técnicas que, com precauções, dadas as limitações do estudo, podem ajudar a construir futuros a partir de reflexões sobre o passado. Sabemos que nem todos os professores cujas carreiras se estendem pelo mesmo arco temporal dos professores estudados têm as características que o estudo nos permitiu formalizar – por isso tivemos que os identificar. Parece-nos, no entanto, que as principais contribuições do estudo consistem na explicitação da possibilidade de um profissionalismo transformador (novo e maduro); na descrição das suas características, mesmo que de forma ideal-típica; e na identificação de fatores que o promovem, tais como a autonomia profissional, o desenvolvimento intelectual e a responsabilidade de todo o sistema para o tornar possível.

Financiamento

Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (FCT), no âmbito do projeto FYT-ID – Fifty Years of Teaching: Factors of Change and Intergenerational Dialogues [PTDC/CEDEDG/1039/2021]. Foi também apoiado pelo Governo Português, através da FCT, I.P., no âmbito do financiamento plurianual atribuído ao CIEE [referências n.º UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020].

Referências

- Alexander, P., & Perche, J.-O. (2024). Intellectual wellbeing: The pursuit of freedom in the professional learning of teachers. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2371852>
- Alves, K. da S., & Lopes, A. (2016). Professores e o envelhecimento: Realidades e especificidades no contexto português. *Trabalho & Educação*, 25(2), 61–77.
- Baker-Doyle, K. (2017). Transformative Teachers: Teacher Leadership and Learning in a Connected World
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism?, *British Journal of Sociology of Education*, DOI: 10.1080/01425692.2015.1044072
- Bolívar, A. (2012). Metodologia de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. In M. C. Abrahao & M. H. Passeggi (Orgs.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (pp. 79–109). PUCRS.
- Boylan, M., & Woolsey, I. (2014). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education* 46 (2015) 62-71
- Boylan, M., Adams, G., Perry, E., & Booth, J. (2023). Reimagining transformative professional learning for critical teacher professionalism: A conceptual review. *Professional Development in Education*, 49(4), 651–669. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2162566>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Chiang, T.-H., & Trezise, D. (2021). How teacher competence functions as an institutionalised discourse in the epoch of globalisation. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 105–125. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1782352>
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Afrontamento.
- Ehrenfeld, N. (2022). Framing an ecological perspective on teacher professional development. *Educational Researcher*, 51(7). <https://doi.org/10.3102/0013189X22112113>

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being (Eurydice report)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/997402>
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>
- Evans, L. (2019). Implicit and informal professional development: what it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*, 45(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441172>
- Evans, L. (2023). The emergence of a distinctive European scholarship of professional development: Challenging mainstream conceptualisations, consensus and causality claims. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2289857>
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395–415. <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- Fernandes, R. (1977). Educação – uma frente de luta. Livros Horizonte.
- Ferreira, V. (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde e Sociedade*, 23(3), 979–992. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>
- Giroux, H. (1997). Os professores como. intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artes Médicas.
- Gonçalves, J. A. (2009). O desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 23–36.
- Goodson, I. (2015). *Narrativas em educação: A vida e a voz dos professores*. Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hobson, A., & B. Maxwell. (2017). Supporting and Inhibiting the Well-Being of Early Career Secondary School Teachers: Extending Self-Determination Theory. *British Educational Research Journal* 43 (1), 168–191. <https://doi.org/10.1002/berj.3261>
- Hoyle, E. (1975) Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton et al. (Eds) *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals*. Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Hewitt, J. (1997). *Self and Society: A Symbolic Interactionist Social Psychology*. Allyn and Bacon.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347–362.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31–61). Porto Editora.
- Ke, I. C. (2008). World culture and experienced primary school teachers' understandings of educational changes in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 26–42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.005>

- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-biographical pedagogies in teacher education. *Advances in Research on Teaching*, 22, 273–291. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022017>
- Lopes, A., Joana, L., & Sousa, R. T. (2025). *50 anos de docência em democracia: Histórias de inovação e persistência*. Edições Afrontamento.
- Lopes, A., Folque, A., Marta, M., & Sousa, R. T. (2024). Teacher professionalism towards transformative education: Insights from a literature review. *Professional Development in Education*, 50(5), 832–846. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2235572>
- Lopes, A., & Sousa, R. T. (2024). Identidades docentes perspectiva ecológica e investigação: Desafios para a formação de professores. In S. B. B. Silva, J. M. Sancho-Gil, & F. Hernández-Hernández (Eds.), *Docentes pesquisadores: Epistemes e metodologias*, (pp. 55–70). EDUFBA. <https://doi.org/10.7476/9786556308821.0005>
- Lopes, A., & Dotta, L. T. (Coords.). (2023). A profissão docente em tempos de democracia: Fatores de mudança. Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://ciie.fpce.up.pt/pt/ebooks/a-profissao-docente-em-tempos-de-democracia>
- Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and teachers identity construction as an ecological construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3), 461–475.
- Lynch, R., Hennessy, J., & McGarr, O. (2025). The use of ideal types in educational policy analysis: A step-by-step guide. *Journal of Curriculum Studies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2592915>.
- Marušić, M., & Bodroža, B. (2015). Career cycle of general and special school teachers in Serbia. *Psihologija*, 48(2), 165–181. <https://doi.org/10.2298/PSI1502165M>
- Mockler, N. (2005). Trans/forming teachers: New professional learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-Service Education*, 31(4), 733–746. <https://doi.org/10.1080/13674580500200293>
- Mockler, N. (2011). Beyond ‘what works’: Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517–528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Mockler, N. (2013). *Teacher professional learning in a neoliberal age: Audit, professionalism and identity*. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8>
- Naderifar, M., Goli, H., & Ghaljaie, F. (2017). *Snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research*. *Strides in Development of Medical Education*, 14(3). <https://doi.org/10.5812/sdme.67670>
- Nunes, L. C., Reis, A., Freitas, P., & Conceição, D. (2022). *Medidas educativas no contexto atual de falta de professores*. Nova School of Business and Economics.
- Portugal. (1974, 21 de dezembro). Decreto-Lei n.º 735-A/74 [Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário]. *Diário do Governo, Série*

- I, n.º 297/1974 (2.º Suplemento), 1606-(5) -1606-(9). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/735-a-1974-251992>.
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2003). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>.
- Sachs, JThor (2001) Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes, *Journal of Education Policy*, 16:2, 149-161, DOI: 10.1080/02680930116819
- Sachs, J. (2003). The activist teaching profession. Open University Press.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers & Teaching*, 22(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>.
- Silva, A. S. (1988). Entre a Razão e o Sentido. Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais. Afrontamento.
- Teodoro, A., & Anibal, G. (2007). A educação em tempos de globalização: Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona De Educação*, 10(10). <https://revistas.ulusofoa.pt/index.php/rleducacao/article/view/627>
- Thomas Dotta, L. T., Rodrigues, S., Joana, L., & Carvalho, M. J. (2025). The attractiveness of the teaching profession: An integrative literature review. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380942>
- Thomas Dotta, L., & Lopes, A. (2023). Identities of teacher educators in higher education: A literature review. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 35–56. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13338>
- Thomas Dotta, L. T., & Lopes, A. (2021). O ciclo de vida dos professores e a extensão da idade da reforma: Perspetivas de estudo a partir de uma revisão de literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 86–106. <https://doi.org/10.21814/rpe.18926>
- Thomas Dotta, L., & Lopes, A. (2013). Investigação narrativa, formação inicial de professores e autonomia dos estudantes: Uma revisão de literatura. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (29), 129–155.
- Thorburn, M. (2011). "Still game": An analysis of the life history and career disappointments of one veteran male teacher of physical education in Scotland. *Educational Review*, 63(3), 329-343. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.571762>
- Torrance, D., & Forde, C. (2017). Redefining what it means to be a teacher through professional standards: Implications for continuing teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 110–126. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246527>
- Vieira, R. (2014). Life stories, cultural *métissage* and personal identities. *SAGE Open*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/2158244013517241>
- Wahlström, N., & Nordin, A. (2022). Policy of suspiciousness – mobilization of educational reforms in Sweden. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(2), 251–265. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1822294>

Amélia Lopes

Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – CIIE/
FPCEUP

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5589-5265>

Email: amelia@fpce.up.pt

Leanete Thomas Dotta

Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – CIIE/
FPCEUP

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7676-2680>

Email: leanete@fpce.up.pt

Luciana Joana

Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – CIIE/
FPCEUP; Universidade Católica Portuguesa, Porto.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0869-3396>

Email: luciana.joana@hotmail.com

Rita Tavares de Sousa

Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – CIIE/
FPCEUP; Universidade Católica Portuguesa, Porto.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0919-4724>

Email: rrsousa@ucp.pt

Data de submissão: Julho de 2025

Data de avaliação: Janeiro-Março de 2026

Data de publicação: Maio de 2026