

## PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES EM PORTUGAL: TENDÊNCIAS E ESPECIFICIDADES

*Joana Campos*<sup>28</sup>

### PROFISSÕES, GRUPOS PROFISSIONAIS E CONHECIMENTO PROFISSIONAL

A crescente centralidade do conhecimento nas sociedades contemporâneas tem contribuído para o aumento da pressão sobre os sistemas educativos (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004; Costa, Machado & Almeida, 2007; Ávila, 2007). No caso do sistema educativo português a exigência tem sido reforçada pelos efeitos de uma democratização tardia (Sebastião & Correia, 2007) e com resultados escolares ainda por alcançar (Martins, 2012). Esta pressão tem concorrido para o reforço do reconhecimento da função social dos professores, contribuindo assim para o aumento da exigência relativamente ao seu desempenho profissional (Lantheaume, 2006; Schleicher,

---

<sup>28</sup> ESELx-IPL/CIES-IUL, Portugal. Contacto: jcampos@eselx.ipl.pt

2012). Acresce ainda à pressão sobre o desempenho profissional deste grupo a ampliação resultante da aferição e comparação internacional regular e sistemática dos resultados escolares (Schleicher, 2012). É neste pano de fundo que a problemática de investigação em curso se situa, ou seja, no desafio de melhor compreender as condições de desenvolvimento do grupo profissional, os professores, em Portugal. O texto que se apresenta centra-se numa pequena parte da pesquisa, pretendendo mais especificamente contribuir para a discussão em torno da (re)composição da profissão docente em Portugal, com a apresentação de resultados alcançados no âmbito de uma análise desenvolvida em torno da configuração das condições de desenvolvimento profissional dos professores. Teoricamente a pesquisa orientou-se para a análise dos professores enquanto grupo profissional, centrando-se nos processos de produção e mobilização do conhecimento profissional dos professores. Partindo da identificação dos principais referenciais da sociologia das profissões, tornou-se possível a definição de uma malha teórica na qual se ancora a pesquisa em curso. Desse enquadramento é relevante para o presente texto um conjunto de ideias-base para a análise dos professores em Portugal que sinteticamente passaremos em revista.

Uma primeira ideia prende-se com a assunção da importância do conhecimento profissional na definição dos grupos profissionais, pela posição de destaque nas diversas correntes teóricas e abordagens metodológicas desenvolvidas no estudo das profissões, desde a sua emergência e afirmação (Rodrigues, 1997, 2012; Gonçalves, 2007/08). O conhecimento profissional constitui-se como elemento distintivo dos grupos profissionais, como recurso de poder e afirmação profissional (Rodrigues, 2012). Brante constitui um avanço nesta perspectiva considerando que o conhecimento profissional é o elemento distintivo (Brante, 2011).

Tem vindo a assistir-se a um reforço da importância dos grupos profissionais, no que se designa por sociedade do conhecimento (Carvalho, Santiago & Caria, 2012), a par desse reforço a sociologia das profissões o estudo sobre grupos profissionais ganhou novo fôlego. Profissão e profissionalismo são na atualidade referências valorizadas no imaginário social dos grupos profissionais (Carapinheiro & Rodrigues, 1998; Evetts, 2003), por oposição ao amadorismo, ao assalariamento e ao funcionalismo. Neste sentido, a (crescente) profissionalização constitui uma aspiração para muitos grupos profissionais, seja pelo poder, seja pelo prestígio e pela autonomia que lhe estão associados (Carapinheiro &

Rodrigues, 1998). Relativamente à profissionalização dos professores em Portugal, distingue-se um conjunto de especificidades e fragilidades identificados no seu processo de profissionalização (Nóvoa, 1995; Roldão, 2007). Esse processo pauta-se por uma relativa exterioridade do grupo face à produção e regulação da produção do conhecimento profissional dos professores e ainda uma razoável distância face aos processos de regulação e definição do *corpus* de conhecimento a ensinar (Nóvoa, 1995; Roldão, 2007). Embora se trate de um processo que se tem pautado por avanços e recuos (Nóvoa, 1995) e tem sido atravessado por tensões e fragilidades, persiste no discurso do senso comum a ideia sobre o grupo profissional dos professores como grupo homogéneo.

No curso da pesquisa de que neste texto se dá conta, a análise desenvolvida em torno de um conjunto de indicadores permitiu por um lado melhor compreender as (principais) tendências e especificidades do processo de profissionalização dos professores em Portugal. Por outro, contribuiu para a desconstrução da leitura de senso comum relativamente a uma suposta homegenidade do grupo, contribuindo deste modo para a discussão em torno da (re)composição da profissão docente em Portugal. Metodologicamente

identificaram-se como fontes fundamentais as seguintes fontes: Classificação Nacional das Profissões de 1994 (CNP94), Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (CPP2010), Estatísticas e Relatórios da Educação (ME e CNE), websites dos Sindicatos de Professores, websites das Associações Profissionais de Professores. Para o desenvolvimento da análise selecionaram-se os indicadores, a partir de um quadro teórico fundado num conjunto de autores da sociologia das profissões. A proposta de Ingersol e Perda (2008) revelou-se inspiradora e adequada ao exercício analítico de definição dos indicadores<sup>29</sup>. As propostas teóricas da sociologia das profissões demonstraram-se pertinentes para a construção do enquadramento da pesquisa em curso e desta etapa em particular, identificam-se sinteticamente os principais os contributos.

Uma segunda ideia que se prende com o entendimento dos grupos profissionais como um conjunto internamente diferenciado por especialidades, segmentos, diferentes posições hierárquicas e relativa distinção cultural, política ou

---

<sup>29</sup> Estes autores definiram um conjunto de indicadores que usaram na análise relativa ao processo de profissionalização dos professores. Propuseram assim a definição dos seguintes indicadores: credenciais e licença exigida para exercício da profissão; indução e programas de entrada na profissão; apoio e suporte desenvolvimento profissional - oportunidades de participação; especialização; autoridade/decisão; nível de compensação; prestígio da ocupação.

intelectual no seio do grupo ou no exterior, que foi aprofundada por Freidson (1986), numa retoma dos anteriores trabalhos dos interaccionistas (Rodrigues, 1997). O pensamento de Larson (1988) que se centrou nos monopólios profissionais, estendendo-se essa ideia ao conhecimento, concebendo as qualificações profissionais específicas como exclusivas de cada grupo e definidoras do mesmo. As profissões são assim definidas como instituições que visam reforçar a sua posição de poder, aumentar o seu prestígio e garantir os seus privilégios (Rodrigues, 2012). A partir dos trabalhos de Larson as associações profissionais passaram a ser entendidas de modo distinto do proposto pela corrente funcionalista, em que a auto-regulação se associava sobretudo à partilha de um quadro de valores e motivações profissionais comuns, isto é, um código de ética e altruísmo colectivamente definido e defendido (Rodrigues, 2012). A ausência de um associativismo de base profissional forte constitui-se assim como um elemento de fraco poder do grupo profissional.

Da proposta de Abbott (1988, 1991) e no que mais directamente se prende com a presente pesquisa, distingue-se o enfoque analítico para as práticas dos profissionais e para os modos como estes mobilizam os conhecimentos produzidos pelas universidades e comunidade científica, por um lado, e as

relações de conflitualidade entre profissões, por outro. A opção pela reconstituição de uma linha diacrónica ilustrativa desse processo resulta da relevância de uma *perspectiva histórica*, tal como Abbott (1988) considerou para a análise do desenvolvimento dos grupos profissionais, conceptualizando uma *abordagem dinâmica* do fenómeno das profissões (Rodrigues, 1997), recuperando as propostas de Wilensky (1964)<sup>30</sup>. De seguida apresenta-se a informação recolhida e analisada à luz destas orientações.

## PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES EM PORTUGAL

### Estatização, democratização e expansão do sistema educativo português

A distribuição dos professores por setor reflete um forte efeito de estatização do sistema educativo português. Apesar

---

<sup>30</sup> Wilensky (1964) que se distinguiu por ter contribuído para a introdução da discussão em torno do processo de profissionalização (Rodrigues, 2012), sugerindo que o conceito se referisse à sequencialidade de etapas percorridas por um grupo (inicialmente) ocupacional até atingir a etapa última, a do profissionalismo.

das variações, a hegemonia do setor público constitui-se como elemento marcante do sistema. Do ponto de vista do grupo profissional dos professores, tais condições traduzem-se numa sobre-representação da tutela ministerial como entidade reguladora das condições de formação, certificação, contratação e de trabalho do grupo. Um primeiro a ser considerado prende-se, precisamente, com a distribuição dos professores por setor. As séries estatísticas da educação e alguns dos autores a que a este período deram particular atenção (Braga da Cruz, 1988, Araújo, 2000; Afonso, 2008) enfatizam um aumento significativo do número de professores no sistema educativo, na década de 70 com particular incidência para o setor público. Esse crescimento manteve-se nas décadas seguintes, diminuindo de intensidade com efetiva desaceleração a partir da década de 90. Neste período começou a registar-se uma relativa estabilização, sobretudo a partir dos anos 80 o ensino privado registou razoável aumento, mantendo-se sempre a hegemonia do setor público (GEPE/ME, 2007, 2009).

O crescimento do sector público deveu-se sobretudo ao aumento de professores e alunos nos 2º e 3º CEB e secundário. Nestes níveis de ensino a percentagem de docentes teve um acentuado aumento na década de 70, com prevalência no

intervalo dos 90%. Já o 1º CEB teve uma evolução distinta, há autores que defendem que no interior do grupo profissional dos professores, em Portugal, os professores deste ciclo de ensino apresentam um conjunto de especificidades que os distingue (Nóvoa, 1987; Cavaco, 1993; Sarmiento, 1994; Formosinho, 1998; Araújo, 2000; Afonso, 2008). Nos finais dos anos 60 e início dos 70 este ciclo de ensino sofreu uma pequena quebra no número de docentes, com relativa recuperação no período revolucionário. A partir dos anos 90, desacelerou o crescimento estabilizando-se no início do século XXI nos 90%.

Atualmente, há uma tendência geral de diminuição de docentes no sistema educativo português. Embora com distinções por ciclo, que merece a pena destacar. Em 2010/11 nas estatísticas da educação (CNE, 2012; DGEEC/ME, 2013) assinalaram-se as seguintes circunstâncias: por um lado, a diminuição de docentes no setor público, sobretudo no 1º CEB, contrastando com um aumento de docentes no privado, no mesmo ciclo de ensino; por outro, a diminuição do número de docentes nos ciclos seguintes, mais acentuada no setor público.

A democratização e expansão do sistema educativo português assentou na sua estatização. O processo

democratizador iniciou-se na década de 60, no período designado por *primavera marcelista*, destacando-se aqui a Reforma Veiga Simão, que projetou a reorganização dos sistema. A democratização do sistema de ensino ganhou maior impulso com o processo revolucionário, tendo garantido que ainda no século XX a universalização do acesso ao ensino fosse concretizado em Portugal, contudo não o sucesso educativo (Sebastião, 1998). O processo democratizador implicou a expansão do sistema educativo, seja com a construção de uma rede de escolas, seja com a constituição de um corpo docente em número e em qualificações para a docência adequado (Braga da Cruz, 1988).

A análise da distribuição dos docentes por ciclo de ensino mostra que até aos anos 60 o 1ºCEB reunia mais de 60% do total de professores do sistema de ensino (Braga da Cruz, 1988). Posteriormente, com o crescimento significativo do número de professores no sistema educativo com particular incidência no período pós-revolucionário os níveis de ensino seguintes viveram um franco alargamento (Braga da Cruz, 1988; GEPE/ME, 2007, 2009). Este crescimento deveu-se, sobretudo, à expansão dos níveis de ensino preparatório e secundário (usando a terminologia da época). Nos anos 60 o preparatório e o secundário não excediam os 33,3% dos

professores em Portugal. Em meados dos anos 80 a relação inverteu-se, com o preparatório e o secundário a reunir mais de metade dos professores, 55%, e o ensino primário a recuar para os 31% (Braga da Cruz, 1988: 1192). Nos últimos anos manteve-se uma relativa superioridade percentual dos professores no 3º CEB e secundário, com mais de 50% dos professores (GEPE/ME, 2007, 2009). Atualmente a tendência geral é de diminuição de docentes, em todos os níveis de ensino (CNE, 2012; DGEEC/ME, 2013).

### Juvenilização/envelhecimento e feminização do grupo profissional dos professores

No período de alargamento do 2º CEB, 3º CEB e Secundário o grupo profissional dos professores registou um processo de juvenilização acentuado. Inversamente, o 1ºCEB que se manteve como ciclo mais envelhecido até meados da década de 80, registando a partir daí um assinalável rejuvenescimento (GEPE/ME, 2007, 2009). Como se afirma no relatório do ME de 1988, o envelhecimento do corpo docente variou consoante a intensidade de expansão dos diversos níveis de ensino. Compreende-se assim que com a expansão

dos sistemas, se tenha assistido, no início da década de 70, a um rejuvenescimento do corpo docente. Em meados da década de 80, é no intervalo entre os 24 e 34 anos de idade que se encontra o maior número de professores para a totalidade dos níveis de ensino, e o dos 35 e 44 anos é o que para todos os níveis reúne o segundo valor mais elevado de professores. Os intervalos de idade com valores mais baixos são os de topo, com mais de 55 anos, e os de base, até 24 anos. Analisando por ciclo de ensino, constata-se que o ensino primário apresenta os valores de envelhecimento mais acentuados, tanto na base como no topo do sistema, por ser o que tem mais professores e ainda os que se encontram há mais tempo na profissão, ou seja, com menor número de ingressos e permanência mais dilatada no sistema. Atualmente, regista-se um duplo envelhecimento na distribuição demográfica dos professores em todos os ciclos de ensino, com aumento do grupo dos mais velhos (+50 de anos de idade) contra a redução drástica dos professores mais novos (- 30 anos de idade), generalizado em todos os níveis de ensino (CNE, 2012; DGEEC/ME, 2013).

A distribuição de professores por sexo é relevadora de uma taxa de feminidade no sistema educativo português elevada, mas com distinção entre ciclos de ensino. À medida

que se percorre as etapas do sistema de ensino, verifica-se um decréscimo de mulheres a assumir funções de docência, a *feminização é tanto maior quanto mais inicial é o nível de ensino* (Braga da Cruz, 1988, p. 1197), verificando-se um decréscimo de mulheres a assumir funções de docência (GEPE/ME, 2007, 2009). Atualmente, mantem-se a tendência, com valores superiores a 90% no Pré-Escolar, com cerca de 86% no 1º CEB, 70% no 2ºCEB e 65% no 3ºCEB e Secundário (CNE, 2012; DGEEC/ME, 2013).

### Qualificação dos professores em Portugal

A análise dos níveis de qualificação dos professores revela, uma vez mais, uma distribuição diferenciada no interior do grupo profissional. A distinção dos professores por ciclo de ensino anteriormente assinalada é, com a análise das qualificações dos professores, reforçada. No início dos anos 90, apenas 25% dos professores do 1ºCEB detinham qualificação superior, contra os 82% dos professores dos 1º e 2º CEB e Secundário (GEPE/ME, 2007, 2009). Em 2007/08 em todos os ciclos de ensino havia pelo menos 80% dos professores qualificados com diplomas de ensino. Embora se tenha

assistido a uma aproximação das posições, manteve-se a diferenciação de distribuição, com os do 3ºCEB e Secundário a destacarem-se com os cerca de 94% de professores com diploma de ensino superior (GEPE/ME, 2007, 2009). Atualmente (2011/12) os professores do 3º CEB reúnem 9% com doutoramento aos 86% com licenciatura; os docentes do 2º CEB somam aos 5% com doutoramento os 86% com licenciatura, e no 1º CEB os cerca de 3% com doutoramento juntam-se aos 84% com licenciatura (DGEEC/ME, 2013).

### Associativismo profissional dos professores em Portugal

Os dados reunidos relativamente ao associativismo profissional do grupo resultou de um levantamento de informação que, em certa medida, vai ao encontro da ideia de Rego e outros (2013) relativa a uma certa “navegação à vista”, considerando os *websites* dos sindicatos, explicitamente apresentados como estruturas sindicais de professores e associações profissionais de professores.

A análise demonstrou que os sindicatos assumem relevância, seja pela longevidade política da sua ação, seja pela implantação territorial dos mesmos. O sindicalismo

docente tem sido estudado a partir de enfoques analíticos distintos, em grande em consonância com as problemáticas que nas diferentes décadas este grupo profissional foi enfrentando no plano político, sobretudo no que à regulamentação da carreira docente e avaliação de desempenho diz particular respeito (Stoer, 1985; Pereira, 2009). A distribuição dos sindicatos de professores é demonstrativa de uma implantação territorial nacional considerável, com expressão tanto no continente como nas ilhas. Trata-se de um movimento que reúne professores em torno da defesa das condições de trabalho como a carreira docente, cujo estatuto tem uma evolução que é ilustrativa da relação que este grupo profissional estabelece com as estruturas sindicais (Pereira, 2009). Em grande medida, é nos sindicatos que se reúne parte da regulação do grupo pelo grupo, constituindo-se um dos principais interlocutores nos processos de negociação com outros profissionais e sobretudo com a tutela. Analiticamente reencontram-se as linhas que atravessam o grupo, anteriormente tratadas, com a identificação de sindicatos erigidos a partir dos níveis de qualificação dos professores.

**Tabela 1 - Sindicatos de Professores - referências (24)**

Referências de pertença a estruturas sindicais	
Pertença a outras estruturas sindicais	12
Sem pertença a outras estruturas sindicais	12
Referências explícitas territoriais	
Nacional	12
Regional	11
Estrangeiros	1
Referências explícitas ao nível de qualificação	
Licenciatura	4
Pos-licenciatura	1
Sem referência a níveis de qualificação	19

Fonte: Sindicatos de Professores, análise dos websites (2012)

As associações de professores são também reveladoras de uma relativa diferenciação do grupo na medida em que a distribuição demonstra que os pólos de distinção entre as associações se prendem, sobretudo, com domínios de docência, que em parte correspondem a áreas de formação inicial dos professores. São em menor número as associações que se referem a modelos ou perspectivas pedagógicas,

prevalecendo sobretudo as referências às áreas disciplinares, e apenas 8 com referências territoriais.

Tabela 2 - Associações Profissionais de Professores (35)

Referências territoriais explícitas	8
Referências explícitas a modelos e perspectivas pedagógicas	4
Referências explícitas a áreas disciplinares	24
Artes e tecnologias	12
Línguas	5
Ciências Sociais	4
Ciências Naturais	1
Matemática	1
Educação Física	1

Fonte: Associações Profissionais de Professores, análise dos websites (2012).

**Certificação profissional:  
acesso à habilitação para  
a docência**

Por fim, a análise das condições de acesso ao exercício profissional do ensino, com a regulamentação dos níveis de

qualificação da habilitação para a docência em Portugal. A diferenciação dos níveis de qualificação relativos à certificação profissional até 2007 ilustra a distinção forte entre os professores do 1º CEB e 2ºCEB dos dos restantes ciclos de ensino.

Tabela 3 - Nível de qualificação para certificação profissional (habilitação para a docência) por nível de ensino

1º CEB	2º CEB	3º CEB	Secundário
Desde 1997 Grau de Licenciatura	Desde 1997 Grau de Licenciatura	Antes de 1997 Grau de Licenciatura	Antes de 1997 Grau de Licenciatura
Desde 2007 Grau de Mestrado	Desde 2007 Grau de Mestrado	Desde 2007 Grau de Mestrado	Desde 2007 Grau de Mestrado

Fonte: Afonso (2008)

A distinção anteriormente identificada reforça-se nas vias de formação disponíveis para a obtenção da habilitação para a docência, para os diferentes ciclos de ensino. Assim, as instituições de formação de professores distribuem-se entre os subsectores universitário, que se ocupa da formação de professores para a totalidade dos níveis de ensino e o

politécnico, que pode certificar profissionalmente professores apenas para o 1º e 2º CEB.

Tabela 4 - Instituições de formação e certificação

1º CEB	2º CEB	3º CEB	Secundário
Universidade	Universidade	Universidade	Universidade
Politécnico	Politécnico	Universidade	Universidade

Fonte: Afonso (2008)

### Posicionamento dos professores nas classificações das profissões

Por fim, a análise do reposicionamento dos professores nas classificações de profissões, que reforçam a distribuição anteriormente identificada, distinguindo até 2010 em Portugal os professores do 1ºCEB dos do 2º e 3º CEB e secundário, colocando-os em grandes -grupos distintos, os dos Técnicos e profissões de nível intermédio, para os primeiros, e os Especialistas das actividades intelectuais e científicas para os seguintes. Embora na classificação de 2010 tivessem sido

reunidos no mesmo grupo (grande-Grupo 2), internamente mantiveram a distinção assim como as indicações sobre funções e responsabilidades profissionais.

Tabela 5 - Posicionamento dos professores nas Classificações Nacionais e Internacionais das Profissões

CNP 1994/ISCO 1988	CPP 2010/ISCO2008
23 Professores do Secundário Professores do 2ºCEB e 3º CEB	233 Professores do Secundário Professores do 2ºCEB e 3º CEB
33 Professores do 1º CEB e Educadores de Infância	234 Professores do 1º CEB e Educadores de Infância

Os resultados alcançados apontam centralmente para um grupo profissional que é atravessado por uma distinção interna significativa que coexiste com o reforço de uma tendência de uniformização. São elementos de diferenciação interna os que se prendem com a distribuição dos professores por níveis de ensino, segundo os níveis de qualificação dos professores, vias e instituições de formação e dispersão por pertenças às associações profissionais. São elementos contribuintes para a uniformização do grupo profissional as

tendências de feminização, de estatização da atividade docente e de monopolização da tutela enquanto entidade empregadora, a par de uma aproximação dos níveis de qualificação e do posicionamento nas classificações nacionais e internacionais das profissões.

## NOTAS FINAIS

Conclui-se assim que a profissionalização dos professores em Portugal não tem sido linear, identificando-se e contextualizando tendências e especificidades que marcam as diferentes etapas do processo. Isto, é, o grupo profissional dos professores é atravessado por uma dupla tendência, por um lado uma (significativa) distinção interna que coexiste com fortes traços de uniformização. Embora haja um discurso relativamente disseminado em torno de uma homogeneização do grupo profissional, reforçado por movimentos coletivos que nos últimos anos marcaram a afirmação pública dos professores em Portugal (Pereira, 2009), trata-se de um grupo que se revela internamente diferenciado. Em parte, essa coexistência de diferenciação e uniformização *espelha-se* e é *espelhada* nas classificações das profissões assim como nas condições e vias de formação e de acesso à habilitação para a

docência. Às pressões internacionalmente reconhecidas sobre o grupo profissional, acrescentam as particularidades do processo do sistema educativo português. No caso dos docentes em Portugal o profissionalismo docente parece assim resultar, sobretudo, de uma pressão externa ao grupo, “*from above*” (McClelland, 1990 *cit in* Evetts, 2013), que se sobrepõe a outra, “*from within*”, como se de um “*profissionalismo imposto*” se tratasse (Evetts, 2003).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (1991). The order of professionalization. An empirical analysis, *Work and occupations*, 18 (4), 355-384.
- Afonso, N. (2008). “Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos”. In Isabel Alarcão (coord.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 29-43). Lisboa: CNE.
- Araújo, H. (1990). As mulheres professoras e o ensino estatal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 81-103.
- Araújo, H. (2000). *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século 1870-1933*, Lisboa: IIE.

- Ávila, P. (2007). Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento. In A. F. Costa, Machado, F. L. & P. Ávila (orgs), *Sociedade e conhecimento, Portugal no contexto europeu* (pp. 21-44). Oeiras: Celta Editora,.
- Braga da Cruz, M. *et al.* (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV (103), 1187-1293.
- Brante, T. (2011). Professions as science-base occupations. *Professions & professionalism*, 1 (1), 4-20
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: CNE
- Carapinheiro, G., Rodrigues, M.L. (1998). "Profissões: protagonismos e estratégias". In J. M. Viegas e AF Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?* (pp. 147-164). Oeiras: Celta.
- Carvalho, T., Santiago, R. & Caria, T. (orgs.) (2012). *Grupos profissionais, profissionalismo e sociedade do conhecimento. Tendências, problemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.
- Costa, A.F., Machado, F.L. & Ávila, P. (2007). Introdução. In A. F. Costa, F. L. Machado & P. Ávila (orgs), *Sociedade e conhecimento, Portugal no contexto europeu* (pp. 1-4). Oeiras: Celta Editora.
- Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário em Portugal. Do ciclo único de Ensino Básico a ciclo intermédio da Educação Básica*. Lisboa: PEPT 2000/IIE/ME

- Freidson, E. (1986). *Professional powers. A study of institutionalization of formal knowledge*. Chicago: Chicago University Press.
- Gonçalves, C. M. (2007/08). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. *Sociologia*, XVII/XVIII, 177-223.
- Ingersoll, R. & Perda, D. (2008). "The status of teaching as a profession". In J. Ballantine & J. Spade (orgs.), *Schools and society. A sociological approach to education* (pp. 106-118). London: Sage.
- Lanthaume, F. (2006). Mal-estar docente ou crise do ofício: quando o "belo trabalho" desaparece e é preciso "trabalhar de corpo e alma", *Fórum Sociológico*, 15/16, 141-156.
- Larson, M. S. (1988) À propos des professionnels et des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire, *Sociologie et Sociétés*, XX(2), 23-40.
- Martins, S. (2012). *Escolas e estudantes da Europa. Estruturas, recursos e políticas da educação*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Nóvoa, A. (1987). Do mestre-escola ao professor do ensino primário - subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX), *Análise Psicológica*, 3(V), 413-440.
- Nóvoa, A. (1989). Profissão: Professor - reflexões históricas e sociológicas, *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), 435-456.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão?". In S. Stoer (Org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59-130). Porto: Ed. Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Pereira, I. (2009). Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidência sobre o caso português, WP nº 58. Consultado em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1256>.

- Rego, R., Alves, Marques, P., Silva, J. & Naumann, R. (2013). Os sítios na internet dos sindicatos portugueses. Navegação à vista?. *Sociologia Problemas e Práticas*, 73, 93-110.
- Rodrigues, M. L. (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta
- Rodrigues, M. L. (2012). *Profissões. Lições e Ensaios*. Coimbra: Almedina
- Roldão, M. C. (2007). Função docente, natureza e construção do conhecimento profissional, *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181.
- Sarmento, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores - Contributos Para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21<sup>st</sup> century. Lessons from around the world*. OECD. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264>
- Sebastião, J. (1998). Os dilemas da escolaridade. In J.M Viegas & A. F. Costa (orgs.) *Portugal, que modernidade?* (pp. 311-327). Oeiras: Celta Editora.
- Sebastião, J. & Correia, S.V. (2007). A democratização do ensino em Portugal In J. M. Viegas, H. Carreiras & A. Malamud (orgs), *Instituições e política. Portugal no contexto europeu* (pp. 107-135). Oeiras: Celta Editora.
- Stoer, S. (1985). A Revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal, *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 61-84.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.