



XI Congresso Português de Sociologia
*Identidades ao rubro: diferenças, pertenças e
populismos num mundo efervescente*
Lisboa, 29 a 31 de março de 2021

**Secção/Área Temática:
Sociologia da Educação**

**As políticas educativas e a formação pós-graduada de professores: um estudo sobre
professores com doutoramento no sistema de ensino não superior**

MACEDO, Elisabete; Universidade do Minho; Instituto de Educação;
Centro de Investigação em Educação (CIEEd); 4710-057 Braga – Portugal;
macedoelisabete@hotmail.com

TORRES, Leonor L.; Universidade do Minho; Instituto de Educação;
Centro de Investigação em Educação (CIEEd); 4710-057 Braga – Portugal,
leonort@ie.uminho.pt

Resumo

A dinâmica das políticas educativas das últimas décadas avançou em múltiplas escalas, disseminando a racionalidade económica na gestão escolar, orientando o desempenho dos alunos para uma lógica de resultados mensuráveis. Sob influência desta agenda, os currículos da formação de professores passaram a enfatizar dimensões economicamente rentáveis, encetando um processo de transformações profundas, pleno de tensões e contradições. Sob a vigência de racionalidades educativas divergentes, a formação de professores é realçada como determinante para o sucesso do ensino, todavia, examinando as políticas educativas atuais, transparecem sentidos contrários. Partindo de uma análise diacrónica sobre a interferência das políticas de pendor neoliberal nas atuais políticas educativas, procurámos refletir sociologicamente sobre que lógicas podem explicar a divergência, entre políticas que afirmam a formação de professores como um valor excecional, e a ausência de uma política de formação/desenvolvimento profissional, que enquadre um conjunto crescente de professores, cujo percurso formativo atingiu o grau académico de doutoramento.

Palavras-chave: políticas educativas, políticas neoliberais, formação de professores

Introdução

Definida como fundamental para o sistema educativo, a formação de professores há muito se constituiu como objeto de estudo das Ciências da Educação. Todavia, a especificidade da formação pós-graduada de professores carece de discussão sociológica, já que permanece um objeto escassamente explorado. Tomando como perspetiva analítica a subordinação das políticas educativas às lógicas e imperativos económicos, pretende-se compreender de que modo estas narrativas inspiradas no paradigma dominante afetaram, nas últimas décadas, o campo educativo e, em particular, as políticas de formação dos professores e seus impactos na organização escolar.

A reflexão que aqui apresentamos pretende, justamente, compreender o enquadramento político e profissional de professores de ensino não superior que obtiveram grau académico de doutoramento. Considerando o seu extenso e avançado percurso formativo e a retórica da sua capital relevância para uma educação de qualidade, difundida pelas mais diversas instâncias educativas, pretendemos compreender que lógicas explicam a ausência de uma política pensada para o reconhecimento profissional e social que se supõe correspondente.

Do ponto de vista da análise contextual em que estes professores exercem a sua profissão considerámos, por um lado, as políticas de pendor economicista que redefiniram o paradigma de escola, orientando-a para um modelo progressivamente meritocrático, que privilegia a excelência académica; e, por outro lado, o paradigma da Nova Gestão Pública, refletido num modelo de gestão unipessoal das escolas/agrupamentos, catalisador do protagonismo de diretores e exponenciador da imagem pública das organizações. Este padrão parece, paradoxalmente, não afetar os professores, nem a sua formação, permanecendo estes numa situação difusa e ambivalente, quanto ao seu papel como responsáveis, protagonistas e contribuintes fundamentais para a designada excelência académica.

Considerações metodológicas

De natureza essencialmente analítica e reflexiva, esta abordagem apoia-se na análise da literatura internacional mais influente no domínio da “critical sociologist of education” (Apple et al., 2010) ou, nas palavras de Afonso (2005, 2010), da *sociologia*

das políticas educativas. Tendo como referência estes estudos de âmbito global e as pesquisas realizadas no contexto da realidade educativa portuguesa, procurámos desenvolver uma abordagem compreensiva sobre a problemática da formação pós-graduada de professores do ensino não superior. Neste exercício recenseador privilegiámos uma análise holística e multiescalar do contexto de atuação e formação dos professores, no pressuposto de que os fatores externos (políticos, económicos, sociais, culturais) e internos ao sistema escolar (organizacionais, profissionais, pedagógicos e didáticos) constituem um quadro compreensivo da problemática em análise.

A abordagem desenvolvida neste texto privilegia um registo analítico e interpretativo, ancorado na consulta de um vasto espólio de estudos produzidos em torno de três eixos-chave: i) políticas educativas de âmbito transnacional; ii) processos de gestão e governação das organizações escolares; iii) as políticas de formação (pós-graduada) de professores. A partir destas três entradas, encetámos uma discussão teórica que, passo a passo, desembocou numa proposta analítica que se encontra em processo de operacionalização metodológica e empírica.

A racionalidade de mercado na educação: génese, transições e afirmação

Ao indagarmos sobre as transformações ocorridas no campo educativo desde a década de 1980, constatámos que uma nova direccionalidade, dominada pelo primado económico regulado pelo mercado, reorientou as políticas educativas para uma lógica meritocrática, fundada sobre pressupostos de racionalidade científico-tecnológica. Perceber a raiz que edifica a penetração das políticas económicas nas dinâmicas política, organizacional e sociológica da escola e da profissão docente, é tarefa que empreendemos, procurando assinalar novas (re) configurações que se instituíram e consolidaram.

As alterações profundas e multidimensionais produzidas pela Modernidade, aceleradas nas últimas décadas pelo processo de globalização do padrão ocidental de sociedade, repercutiram-se em termos sociais, económicos, políticos e culturais homogeneizando e uniformizando a diversidade das lógicas particulares (Giddens, 1990, pp. 100–131). Neste processo, as dimensões financeiras tomaram a dianteira, sobrepondo-se à economia e à política, abarcando todo o espetro social e, nele,

transformando processos produtivos, relações institucionais e pessoais, numa dinâmica de excessos e défices de cumprimento de promessas, para a qual perdeu capacidade de resposta (Santos, 1988, pp. 1–123).

A Modernidade, ao conferir ao Estado a função regulatória e aos cidadãos a autonomia emancipatória, iniciaria em paralelo um caminho de fragmentação da comunidade, agora mais livre e bem-sucedida, mas igualmente mais individualista, competitiva e autocentrada. O Estado, enquanto entidade coletiva responsável pelo pilar regulatório, proporcionou a uma grande parte dos Estados-nação um nível de bem-estar até aí desconhecido, retirando da pobreza ancestral grupos sociais excluídos, dirimindo desigualdades crónicas, sobretudo, após a disseminação do estado-providência, no pós-Segunda Guerra Mundial. A Modernidade e o otimismo iluminista da razão aproximaria libertação humana e desenvolvimento económico, político e social e construiria uma sociedade de homens livres, segundo um ideal de verdade, justiça, beleza e progresso material. Porém, um Estado de bem-estar fortemente dependente de contribuições económicas seria testado nos seus limites, no primeiro embate com uma crise económico-financeira. O Estado, como modelo de organização das sociedades modernas, é questionado sobre a eficácia das suas funções, dúvidas que a crise de 1970 evidenciaria, fragilizando significativamente as relações entre Estado e indivíduo. Em confronto, uma lógica de Estado liberal, combinando liberdade individual e segurança social, política e económica, orientada por um ideal de sociedades mais justas e matriz dos Estados democráticos. Por outro lado, uma lógica de Estado orientada para uma cultura de competição e risco, compensadora dos mais capazes e disposta a assumir as inseguranças do jogo do mercado, numa lógica de concorrência seletiva e meritocrática. Esta tensão tomaria a década de 1970 e assinalaria um “drástico giro hacia el neoliberalismo tanto en las prácticas como en el pensamiento político-económico” (Harvey, 2007, p. 6), iniciando um processo de desregulação e privatização de áreas, até então do domínio do Estado, fundado na convicção de que a concorrência entre privados sempre trará o melhor do esforço individual. Apoiados por uma cultura de recuo do Estado, os movimentos neoliberais “buscavam romper e redesenhar o acordo político-económico entre capital e trabalho, seja aquele inscrito no próprio estado de bem-estar” (Newman & Clarke, 2012, p. 6), seja a tradição de negociação tripartida entre sindicatos, empregadores e Estado. Subjacente a este posicionamento, a “crença ideológica no poder da gestão para produzir mudanças transformadoras como a

dispersão do poder do Estado para um quadro de agentes gerenciais empoderados” (p. 7). Era, assim, promovida a organização e implementação de um modelo *like business* “personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador)” (Newman & Clarke, 2012, p. 7). Esta, constituiria uma visão alternativa do papel do Estado que haveria de corporizar-se na administração pública, sob a designação de Nova Gestão Pública (NGP), designação utilizada para definir um modo organizacional e procedimental distinto das convenções e procedimentos anteriores, adotando práticas gestionárias e contabilísticas, semelhantes às praticadas num certo modelo de negócios privados. Pressupunha como orientações básicas o que Dunleavy & Hood (1994) sugerem como movimento descendente de aproximação entre setor público e privado, limitando a autonomia e poder discricionários dos órgãos da administração pública, quanto à administração de pessoal, negociação de contratos ou financiamento.

A educação reconfigurada

Sob o ponto de vista dos movimentos que defendiam a introdução de uma cultura de mercado nos setores do Estado, o monopólio deste sobre a educação tinha redundado em fracasso, quer pela ineficácia do conhecimento produzido, quer pelo investimento excessivo dos seus cidadãos na manutenção das suas estruturas. A produção de documentos que relacionavam Estado e baixa qualidade de ensino ou impreparação de professores (Carnegie Forum on Education and the Economy. Task Force on Teaching as a Profession, 1986; Chubb & Moe, 1990; Gardner et al., 1983), testemunhavam que os baixos resultados obtidos pelos alunos dos EUA nos exames nacionais e testes internacionais, se deviam à ineficiência global da educação pública. A vinculação entre uma escola que preparava desadequadamente os seus alunos e a previsibilidade de fracasso económico e social, haveria de ditar um contexto favorável à sua responsabilização e justificar a necessidade de reformas na educação. A este nível podemos inferir que “estamos perante discursos de reforma que fazem apelo à excelência, à eficácia e eficiência, à competitividade e produtividade e a outros aspetos do campo da racionalidade económica” (Afonso, 1998, p. 116). Por conseguinte, seria urgente proceder a alterações organizacionais, seguindo o modelo empresarial da NGP, que traria competitividade e responsabilidade, pois, “só há uma forma de racionalidade que é mais poderosa do que qualquer outra: a racionalidade económica. A eficiência e

a ética da análise de custo lucro assumem-se como padrões dominantes” (Apple, 2002, p. 58). Salvaguardando que esta apreciação não corresponde ao pensamento do autor, mas traduz a sua leitura crítica sobre a ideologia neoliberal, (Apple, 2002, pp. 58–59), observa que segundo esta racionalidade, a sociedade, a escola e os alunos devem preparar-se para a competitividade, adquirindo destrezas que os capacitem para a eficácia. Ward (2012, p. 5), referindo-se à realidade de Inglaterra, sublinhava que as críticas dirigidas ao modelo tradicional político-administrativo da escola e ao monopólio do Estado na educação, alegavam como seu direto resultado: professores e administradores complacentes e desmotivados; pais não envolvidos; alunos “preguiçosos” e com baixo desempenho. A este diagnóstico era indispensável responder com organizações educacionais e profissionais mais flexíveis, ágeis e eficientes.

A alternativa passava por centrar a gestão na escola com o “objetivo expresso de criarem um ‘quasi-mercado’ de educação e de introduzirem a lógica económica, que lhe está subjacente, na organização e funcionamento da escola pública” (Barroso & Viseu, 2006). Nesse pressuposto, o currículo é observado como um instrumento que se deve vincular às exigências da economia, no qual se compreende a “redução da formação de professores às componentes curriculares da especialidade, e a desconfiança em relação à sociologia e às ciências da educação” (Afonso, 1998, p. 107). Derouet (2010), faz notar que numa lógica de mercado, baixar o nível de complexidade e de exigência ou seleccionar um currículo assente nas suas dimensões técnicas, seria sempre uma orientação mais benéfica para as classes desfavorecidas alcançarem conhecimento útil à mobilidade social, do que insistir nas dimensões político-culturais e na democratização da escola para todos.

A nova “direção” da escola e a escola em nova “direção”

A influência de uma agenda que se desloca de uma perspectiva de igualdade de oportunidades para uma perspectiva de igualdade de resultados (Derouet, 2010, pp. 1006–1007), redireciona a escola para um universo competitivo, introduzindo o princípio da liberdade de escolha, obrigada a demonstrar retorno do esforço despendido, aferido sob a forma de sucesso nos resultados. Na sequência desta nova agenda política para a escola pública, Newman e Clarke (2012) enfatizam a feição gerencialista do seu modelo de gestão, desencadeada pelas transformações culturais e políticas ocorridas

nos últimos quarenta anos, no Reino Unido, no seio da administração pública e administração escolar. Essas mudanças, de forte fidelização ideológica, depositavam no poder e autonomia concedidos aos novos gestores, a expectativa de uma ação transformadora. O perfil dos novos agentes chegados à administração pública e à escola pública desafiavam os métodos de uma administração burocrática, com uma abordagem mais dinâmica, capaz de responder aos desafios da gestão de modelo empresarial, “personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador)” (Newman & Clarke, 2012, p. 7).

No caso português, não se verificou uma lógica de substituição dos princípios de “serviço-público” do Estado, pela lógica de mercado educativo, próprio das políticas neoliberais implementadas em países como o Reino Unido, os Países Baixos, a Austrália, a Nova Zelândia ou os Estados Unidos da América, nas décadas de 1980 e 1990. Essas medidas implicariam a introdução da livre-escolha da escola por parte dos pais e o financiamento direto ao aluno, colocando os estabelecimentos de ensino público em regime de concorrência. No entanto, mesmo não se revestindo do mesmo objetivo, foram tomadas medidas do mesmo tipo visando “ajustamentos ou melhorias no sistema”, no intuito de aprimorar a qualidade, a eficácia e a eficiência, (Barroso & Viseu, 2006, p. 133). Nas medidas adotadas, pode incluir-se a introdução de um novo modelo de gestão escolar, assente na ideia de um líder “forte”, que concentra largos poderes de decisão e de assunção de responsabilidades, correspondendo a uma visão de liderança à imagem do mundo empresarial, cujos exemplos de sucesso podem e devem ser replicados em contexto escolar. A exemplo dessa tendência, no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, que aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos Escolares em Portugal, multiplicam-se as justificativas para a revisão deste regime jurídico. Sobressai, logo na abertura, que o avanço desta revisão se faz “no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”. A questão da liderança e da sua “força” é argumento que se desmultiplica repetidamente ao longo da redação de enquadramento, sob diferentes formulações, em afirmações como “procura -se reforçar as lideranças das escolas” ou “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo

da escola”. Ao diretor requer-se a adoção de práticas gestionárias próximas do trabalho de gestor, alguém que define um plano, estabelece objetivos, decide as melhores estratégias e obtém resultados. Como sublinha Lima (2011, p. 13), assiste-se a uma “crescente defesa do protagonismo do diretor escolar como pivot de uma visão que se baseia no elogio do setor privado e empresarial, de um estilo empreendedor semelhante ao de um ‘diretor geral’ ou de um ‘chief executive officer’ (CEO) numa empresa, agente de um processo de re-hierarquização das relações de poder, profissionais e pedagógicas”.

A eficácia das práticas da NGP determinava ainda que, racionalizar e modernizar a escola, implicava o fim de estruturas intermédias de gestão, quer da administração central do Ministério da Educação, quer da administração escolar. Nessa dinâmica, procede-se ao agrupamento de estabelecimentos de ensino, sinal de que o Estado aposta tudo na economia de recursos e na promessa de os distribuir de modo mais racional e eficaz. No caminho da racionalização de meios, a coberto da ideia de modernização para um Estado mais eficiente, a “racionalidade económica, a optimização, a eficácia e a eficiência, como elementos nucleares, os programas e modernização têm tomado como referência privilegiada a atividade económica [...] exportando a ideia de empresa para o seio da administração pública” (Lima, 2003, p. 122).

No processo de racionalização e concentração de meios, também os professores perderam figuras de referência de gestão intermédia, quando foram diminuídos os poderes e as funções dos coordenadores de estabelecimento, agora designados “já não a partir de processos democráticos e colegiais, que exprimem as orientações e a autonomia pedagógica dos profissionais, ou os interesses legítimos dos atores periféricos” (Lima, 2011, p. 14), mas nomeados pelo diretor. O exercício de autonomia para uma livre escolha dos representantes dos professores transita de um processo colegial e de democraticidade robustecida, conferida e legitimada pelos pares, para um processo de escolha pessoalizada e de exclusivo direito de um líder com poderes reforçados. Ao diretor cabe a prerrogativa de nomear toda a equipa de gestão e ainda designar todos os coordenadores de escola, de departamentos curriculares e diretores de turma, nos termos, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Numa lógica de mercado, inaugura a possibilidade de transição de líderes entre estabelecimentos escolares, à semelhança do universo empresarial, permitindo que uma escola possa ter como diretor, alguém sem qualquer referencial identitário institucional ou profissional

com o lugar que irá liderar. Abre portas à circulação entre privado e público, quando permite o acesso ao concurso de diretor, de professores do ensino privado e cooperativo, desconsiderando que interesses de um e outro, podem ser distintos ou conflitantes.

Como a persecução de uma política de mercado extensível às áreas sociais do Estado não se coaduna com a ordem do intangível e da imprevisibilidade próprias deste setor, é essencial afastar a subjetividade das práticas inconvertíveis em indicadores numéricos. Essa conveniência determinaria, por exemplo, “políticas orientadas para a produção de resultados escolares em ambiente performativo e competitivo entre escolas, sistemas de ensino, países, etc.; as avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, com recurso intensificado a exames e outras formas de avaliação estandardizada” (Lima, 2016, p. 151). No caso português, Torres, Palhares & Afonso (2018), identificam um conjunto de instrumentos de avaliação, cuja preponderância, permite “falar da ressignificação de outra forma de accountability [que embora usual em organizações de outra natureza, começa a difundir-se em escolas públicas]” (p. 3).

A formação de professores no quadro das atuais políticas educativas

A disseminação das políticas de pendor económico redefiniu o espaço educativo, em termos políticos e organizacionais, do qual não ficou ausente a profissão docente, nem a sua formação. Pela via comunicante com organizações de referência mundial como a OCDE ou a União Europeia, é dada anuência a variadas modalidades de acesso à carreira docente, promovendo modelos de formação de professores baseados nas escolas e no exercício do trabalho, olhados “como alternativas, apesar da evidente ruptura com o movimento de formação longa, especializada e de nível superior” (Antunes, 2007, p. 448). Exercendo influência em ampla escala, ambas as organizações promoviam um modelo formativo “estruturado em torno de competências mínimas”, com carácter desprofissionalizante, “um professor construído segundo um novo profissionalismo (de intelectual a expert), como ‘perito’ técnico, ‘reduzido à perícia do seu trabalho’, e em ‘risco perpétuo’, de incompetência e de perda (de emprego, de cargo, de posição, de direitos)” (Antunes, 2007, p. 122). Tal perspectiva é contraditada por Lima (2016), quando defende a formação docente como um “processo de socialização dos futuros educadores e professores, não apenas relativamente a disposições científicas, a comportamentos académicos e a hábitos culturais, mas ainda

em torno de visões do mundo, de concepções de educação e de sociedade, de democracia e de justiça” (p. 150). No entanto, nas últimas décadas tem-se acentuado a “feição tecnicista e didatista”, fundamentada em “políticas orientadas para a produção de resultados escolares em ambiente performativo e competitivo entre escolas” (Lima, 2016, p. 151). No mesmo sentido, Afonso (2015) sublinha que vivemos um momento em que os

“modelos que privilegiam concepções mais instrumentais e circunscritas [...] orientados para a maximização da eficácia e eficiência na transmissão de conhecimentos e para a obtenção de resultados mensuráveis, acentuando as competências técnicas e científicas, bem como as correspondentes metodologias ou didáticas disciplinares específicas [...] tem, atualmente, condições (político-ideológicas) mais propícias à sua concretização” (p. 284).

Lessard (2009) sinaliza o debate da certificação de professores nas escolas públicas dos Estados Unidos da América, em que se opõem dois grupos “que se dizem da ciência para melhor conduzir o seu combate ideológico e político” (p. 1). Os dois lados apresentam-se discordantes no “conceito e indicadores de qualidade da pesquisa”, mas concordantes quanto à “legitimidade de uma política educativa ‘baseada na evidência’” (p. 2). Para o autor, este é também um debate científico e ideológico entre o grupo dos “profissionalistas”, que apontam para “um modelo profissional centrado numa formação universitária de longa duração dos professores, combinando uma formação disciplinar e uma formação pedagógica, organizada e vivenciada em alternância” (p. 3). E, por outro lado, os “desregulamentistas”, favoráveis a “um modelo descentralizado de quase-mercado educativo, de apresentação de contas e imputabilidade de professores e estabelecimentos” (p. 3), a quem não é reconhecida relevância para a condução do ensino. De facto, afirmam-se duas agendas de modelo de formação de professores das quais, Lessard (2009), destaca a dianteira da perspetiva interessada em demonstrar que o fator que mais concorre para a qualidade dos resultados da escola se funda na qualidade dos professores e na sua responsabilização.

Lima (2016, p. 152), observa que não obstante a formação mínima de acesso à profissão ter passado para o grau de mestrado, essa elevação do nível formativo académico, não impediu um correspondente “abaixamento do status destes cursos”. No mesmo sentido, Afonso (2015), afirma que “apesar da aparente valorização das

credenciais académicas para acesso à profissão” é inegável e visível a “recessão na procura da formação inicial (que previsivelmente se irá agravar)” (p. 284).

Reconhecendo que a realidade europeia não corresponde por inteiro ao modelo de formação de professores americano, como descrevem Apple (2002) ou Lessard (2009), e que a realidade portuguesa não simetriza uma reprodução unívoca dos dois contextos, não podemos deixar de salientar cruzamentos e influências políticas, exercidos sobre o plano europeu e vertidas para a realidade portuguesa, por meio da sua integração na União Europeia e pela pertença a organizações de ação global.

Fragilidades da (in) autenticidade na profissão docente

Enfatizar que as atuais políticas educativas privilegiam a prestação de contas, a avaliação externa, as lideranças unipessoais, a distinção académica ou reconhecimento do mérito, não constitui *per si* um propósito contraproducente. Todavia, a experiência de políticas neoliberais e de NGP no contexto escolar de outros países, particularmente a aplicação de modelos de gestão empresarial, influenciou a reconceptualização da profissão docente, aproximando-a do estatuto de recurso humano ou de funcionário. Referindo-se à realidade de países anglo-saxónicos, Ward (2012), constatou que segundo este princípio, cada professor deveria “seguir os ditames conforme definido ‘acima’ por autoridade gerencial racional e imparcial, em vez de profissionalmente controlar e monitorar o seu próprio desempenho, curriculum e conhecimento” (p. 22). Em seu entender, um forte contributo para a perda de padrões historicamente construídos de autorregulação dos professores, prática que se associa a uma atitude de desconfiança sobre a capacidade destes profissionais para seguirem os seus próprios padrões de ética profissional, desenquadrados e sem controlo dos novos mecanismos de prestação de contas do Estado.

Acrescentando limitações à sua autonomia profissional, a falta de órgãos colegiais com maior representatividade de professores, que equilibre a gestão centralizada do diretor, tem contribuído para a “perda da sua autonomia relativa e da sua capacidade eleitoral; o seu tendencial isolamento face a dinâmicas de trabalho colegial e cooperativo; a promoção de lógicas de competitividade; a sua subordinação perante as novas agendas avaliativas e gestionárias” (Lima, 2011, pp. 16–17). Paradoxalmente, o autor identifica uma atitude de “adesão estratégica, ou simples aquiescência passiva, à visão do líder formal da escola”, mesmo que signifique “crises de identidade e a perda

de referenciais educativos e pedagógicos”, fatores decisivos para a “desprofissionalização dos docentes e, eventualmente, para a alienação do seu trabalho” (Lima, 2011, p. 17). O estudo de Torres, Palhares, & Afonso (2018, p. 20), conclui que, “a neotaylorização do trabalho docente, despojado de tempos e espaços de criatividade, colegialidade, reflexividade crítica e possibilidade de participação qualificada nas decisões mais expressivas”, está diretamente relacionada com o modelo vigente de direção de escola e com o seu modo de funcionamento. Sobre esta realidade, Ball (2002), afirma que o facto de os professores estarem submetidos “às exigências da performatividade e ‘marketing’ introduz um fator de ‘anuência cínica’ nos processos de fabricação individual e institucional”, contudo, coloca esta questão num plano mais vasto, um “‘re-instrumentar ético’ no sector público, que está a substituir a ‘necessidade’ do cliente e o julgamento profissional por tomadas de decisão comercial” (p. 18).

Acerca dos desafios do trabalho dos professores, António Nóvoa (2017) reforça que nas últimas três décadas, “houve algum recuo em conquistas históricas dos professores do ponto de vista da sua profissionalização”, visível nas políticas públicas, tributárias de uma “desmoralização da profissão” onde se verifica “[...] um desgaste profissional, [...] uma dificuldade de agarrar esta profissão, que perdeu algum prestígio, que está submetida a muitas tenções, a muitas pressões”. Refere ainda que “há um problema quase dramático na formação de professores” e que falta “profissão dentro da formação de professores”, ou seja, falta trazer os profissionais da educação para o lugar da formação.

Docência, uma profissão em (de) composição?

Como vimos, as transformações no universo organizacional escolar, não deixaram de condicionar a profissão docente, ao desafiar os professores a participar num projeto escolar que visava responder às necessidades económicas das nações, como ficou fixado na conferência de Lisboa, quando a Comunidade Europeia (DGEJ, 2003) propôs como primeira orientação, a economia do conhecimento. Enquanto responsáveis por uma parte significativa da educação, o seu papel, as suas funções e a sua formação deveriam enquadrar-se no paradigma de uma sociedade competitiva e de mercado, onde o conhecimento passou a incluir a lista de bens transacionáveis

A narrativa pública de uma escola em crise, que não preparava adequadamente os jovens para os desafios da sociedade, perspetivava os seus professores como recursos

humanos determinantes nesse processo. Porém, questionava-se igualmente se estes estavam a ser devidamente formados, por padrões de qualidade técnica e pedagógica, para uma profissão intelectual do humano, indispensável à formação de outros humanos. Ou, se pelo contrário, deveriam formar-se para constituir mais uma categoria profissional técnica, à semelhança de outras que executam funções no Estado e que exigem somente uma formação técnica especializada.

Laborando sobre este raciocínio, a necessidade de uma formação extensiva abarcando disciplinas técnicas, sociais, políticas e reflexivas, perdia pertinência para uma profissão que deveria saber executar, técnica e eficazmente, uma função transmissiva. Por esse prisma, os ciclos formativos poderiam reduzir-se, em tempo e currículo, e o Estado e a sociedade poderiam economizar valores significativos de investimento na sua formação, ou, inclusivamente, substituir esses profissionais por outros, vindos de formações especializadas e mais conhecedoras das necessidades do mercado de trabalho. O “mercado da educação” apresentaria propostas de lugares de formação e programas formativos diversificados e rápidos, que preparariam técnicos “úteis”, coadunados com as necessidades económicas, em contraste com as formações demoradas e desenquadradas que o ensino superior académico oferecia. A defesa desta dupla conceção profissional marcaria, nas últimas décadas, as políticas de formação de professores e traria para as instituições transnacionais, diretivas que influenciariam políticas nacionais e ditariam caminhos divergentes com recuos e avanços. No entanto, esse percurso tem assumido uma tendência crescente para o encurtamento dos ciclos de formação, para a prevalência de disciplinas técnicas e didáticas, sobre as disciplinas sociais e humanas e para um modelo de formação menos político e reflexivo e mais técnico-didático.

Podemos, deste modo, identificar a presença de duas correntes políticas, aparentemente inconciliáveis, cujas lógicas conflituantes, resultam de paradigmas políticos e sociológicos divergentes que, coexistindo em paralelo, (des)articulam agendas educativas, modelos de escola e conceções profissionais. Assinale-se a progressiva tendência para a adoção de políticas educativas de mercado, desregulatórias e competitivas, do universo empresarial, por contraponto com as políticas de regulação institucional, centralizadas e hierarquizantes, do modelo político-administrativo. É um facto que a construção política, legislativa e social do sistema educativo português e da escola pública, se funda num ideal democrático e humanista de educação. No entanto,

a pressão para a escola responder à diversidade de desafios e de públicos que no presente enfrenta, tem desagregado um dos “princípios fundadores da ‘escola pública’ (enquanto garantia da aquisição e distribuição equitativa de um bem comum educativo)”, (Barroso, 2005, p. 745). Na escola encontramos a influência progressiva de políticas educativas pós-burocráticas, “que visam criar condições para uma recomposição do papel do estado e novos modos de regulação”, da educação (Barroso, 2014, p. 102).

Cruzando e absorvendo orientações destas duas agendas políticas, a profissão docente desenvolve-se dentro de um cenário que sugere a presença de elementos contraditórios, objetores à sua autonomia política e profissional e ao reconhecimento social de uma profissão de desenvolvimento humano. Por serem orientações correspondentes a visões divergentes da sociedade, implicam lógicas e objetivos contrários, destacando-se a retração das políticas democráticas e regulatórias, em prol da evolução e consolidação das neoliberais desregulatórias. Na confluência dessas dinâmicas, as políticas educativas para a formação docente apresentam-se pendulares, entre uma cultura de formação longa, geral e humanista com vista à profissionalização e autonomia dos professores, e uma cultura de formação curta, especializada e imediatista, com vista à competitividade, mais profissionalizante e desregulada. Todavia, encontrar uma matriz analítica que corporize a realidade de uma profissão recetária de tais variâncias opositivas, pressupõe evidenciar que essa coexistência se converte em elementos contraditórios, polarizadores e fragmentadores do universo profissional docente, mas que nem sempre se configura sobre sistematizações tão lineares.

Agrupando conceptualmente esses elementos contraditórios, temos:

Elemento contraditório 1 – Político

A relação entre um ideal democrático e regulatório e um quadro político, social e educativo de influência neoliberal

Os professores desenvolvem a sua profissionalidade entre um eixo político duplamente polarizado. Por um lado, vigoram políticas de ideal democrático e natureza regulatória, presentes desde a Lei de Bases do Sistema Educativo e em parte da legislação educativa e escolar. Por outro lado, interagem num contexto político, profissional e social de cariz neoliberal, definidor de políticas competitivas,

desregulatórias e cerceadoras de autonomia, presentes em grande parte dos documentos orientadores das políticas educativas globais, europeias e nacionais.

Elemento contraditório 2 – Profissional

A articulação entre uma formação simultaneamente longa e especializada e a desvalorização política da sua relevância

No presente, a formação de professores caracteriza-se por uma formação longa, em contexto de ensino superior, estruturada nos anos iniciais em disciplinas/unidades curriculares de conhecimento generalista e, na etapa seguinte, organizada segundo uma formação especializada. Como mostram os dados da publicação da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) “Educação em Números - Portugal 2020” (2021a, pp. 147–166), nos últimos anos, é crescente o número de professores com níveis mais elevados de formação, incluindo doutoramentos, mestrados ou pós-graduações. Esta circunstância poderia pressupor uma estrutura mais hierarquizada e papéis diferenciados, porém, a profissão docente estrutura-se de acordo com uma carreira homogeneizada e sem diferenciação, seguindo uma lógica gerontocrática, organizada em escalões de tempo de trabalho favorável ao fator idade. Apesar da profissão acolher pressupostos de uma lógica aparentemente competitiva, baseada num processo avaliativo com características e objetivos seletivos, as limitações normativas do enquadramento profissional, não valorizam o mérito do desenvolvimento profissional através da formação avançada e especializada. Isto é, apesar de estar contemplada uma formação longa, à qual alguns docentes acrescentam formação pós-graduada, a política educativa para a profissão docente abstém-se de valorizar este elemento, como essencial ao aprofundamento e atualização do conhecimento científico.

Elemento contraditório 3 – Social

A compatibilidade entre elevadas qualificações académicas e a crescente desvalorização profissional e social

Como evidenciámos, no quadro das atuais políticas educativas, ao contrário do que seria de supor, a elevação das qualificações mínimas para acesso à profissão, fixada no

grau de mestrado, não evitou a crescente diminuição da procura pelos cursos de ensino, nem evitou a continuação da perda de interesse pela profissão.

Concordante com esta contradição, o relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE), “Estado da Educação 2018” (2019, p. 65) confirma que “os cursos da área de ‘Educação’ foram os que registaram maior quebra de inscritos no 1º ano pela primeira vez”, com uma perda de 2102 alunos inscritos, entre 2008 e 2018. Numa perspetiva mais qualitativa, o estudo “Estudar é para todos?” (EDULOG, 2019, p. 9), com base em dados da Direção-Geral do Ensino Superior, aproxima-nos da sua base social de recrutamento, expondo que é “nas áreas da educação e das ciências empresariais que mais encontramos estudantes oriundos de famílias com menos formação (39% e 20% dos alunos dessas áreas, respetivamente, são de famílias com nível educativo correspondente ao primeiro ciclo básico)”. Estes dois dados, por si só, já revelam suficiente evidência sobre um processo de declínio ininterrupto que culmina, no presente, com o desinteresse crítico das novas gerações pela profissão, agravado por uma preocupante homogeneização do perfil sociológico de proveniência. Desse perfil, dá conta o relatório da DGEEC “Jovens no Pós-Secundário em 2019: Percursos de Inserção Escolar e Profissional” (2020, pp. 12–18), sobre os alunos que frequentaram o ensino secundário em Portugal, o qual indica que apenas 2% dos jovens que estavam exclusivamente a estudar, escolheram a área da educação; destes, 4% tiveram uma média de secundário entre 10-14 valores, 2% entre 15-17 e 0% entre 18-20 valores; os estudantes desta área são ainda os jovens que mais optaram por uma licenciatura num instituto politécnico. Quanto ao seu perfil por nível de escolaridade dominante na família, verifica-se que o 1.º CEB corresponde a 4%; o 2.º e 3.º Ciclo, a 3%; o Ensino secundário a 2% e o Ensino superior apenas a 1%.

Por conseguinte, observando estes elementos contraditórios, propomos explorar a sua complexidade contextualizada nas transformações profundas que a ação das reformas educativas das últimas décadas produziu, no contexto educativo e na profissão docente. A lógica paradoxal evidenciada, é sintomática do contexto em que se movem os professores, mas dentro do qual vão negociando a sua profissionalidade entre contradições e múltiplas demandas que lhe são colocadas nos locais de trabalho (Day & Sachs, 2004, p. 7).

Professores com doutoramento: “recursos humanos altamente qualificados”?

Compreendemos, assim, que a excelência académica e a cultura de mérito vão sendo teorizadas e disseminadas obedecendo a uma lógica de mercado, performativa e competitiva, muito focalizada no desempenho dos gestores escolares e dos alunos. Percebemos também que as agendas políticas para a formação de professores apresentam dimensões contraditórias, pois muito embora politicamente se legisle para uma elevada qualificação dos professores, dá-se preferência ao conhecimento técnico e didático em detrimento de uma formação humanista e reflexiva, abstendo-se essa mesma agenda de valorizar o mérito de quem já tem uma sólida formação académica, ou de discutir o seu proveito, em prol das necessidades e das insuficiências da educação e da escola.

No plano nacional, através das políticas do Estado, e no plano global, através de organizações transnacionais, preconiza-se a formação de professores, como um dos vetores fundamentais da educação. Todavia, o Estado apresenta insuficiente informação sobre o conjunto de professores com grau de doutoramento, em exercício no sistema educativo português. Os dados mais recentes da DGEEC, tendo por base o último “Inquérito aos Doutorados 2020 (CDH20) – Resultados definitivos” (2021b), indicam a existência de um total de 1623 professores doutorados com carreira e categoria profissional no Ensino Básico e Secundário. Porém, o estudo tem como sujeitos todo o universo de doutorados em Portugal, que obtiveram formação académica ao nível do Doutoramento em qualquer parte do mundo, não especificando se os doutorados são professores que obtiveram grau de doutoramento ou se são profissionais que lecionando nestes níveis de ensino, têm formação inicial em outro domínio científico e tecnológico. Um dado relevante que se pode inferir, comparando com o anterior “Inquérito aos Doutorados 2012: principais resultados” (2015), é o aumento de 683 profissionais, a lecionar com doutoramento (940 em 2012), correspondendo a mais 73%, num período de aproximadamente uma década. Mesmo os documentos da DGEEC “Perfil do Docente 2019/2020” (2021, pp. 44–52) e “Perfil do Docente 2019/2020 – Análise Sectorial” (2021b, pp. 30–33), impedem um conhecimento detalhado deste perfil de professores, pois, o ponto dedicado a *Habilitações académicas*, agrega numa categoria única, diplomados com Mestrado e Doutoramento.

Sistematizando, do ponto de vista do Estado português, as investigações empíricas sobre a questão da formação pós-graduada de professores trataram em conjunto, professores que realizaram pós-graduações conferentes e não conferentes de grau académico, nada mais sendo conhecido como estudo sociológico sobre a realidade deste grupo de docentes por parte do Estado.

Observando o documento fundacional desta profissão, o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012), o que está fixado para professores com grau de doutoramento, é um reconhecimento que se traduz na redução de dois anos no tempo de serviço, para a progressão ao escalão seguinte, sob condições (cf. Artigo 54.º, *Aquisição de outras habilitações*). Por outro lado, o mesmo estatuto, na alínea d) do artigo 10.º, define como um dos Deveres Gerais dos professores, “actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho”. Ao que acrescenta na alínea g), ser igualmente seu dever, “desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica [...]”. Seguindo a lógica das premissas aí plasmadas, podem os professores com doutoramento cumprir plenamente os propósitos da importância atribuída à sua formação, como fator promotor de desenvolvimento de conhecimentos e de reflexão profissional? Podem ainda contribuir, definitivamente, para que se formalize um perfil de professor/investigador preparado para produzir conhecimento profissional?

Rejeitando à partida quaisquer aproximações relacionadas com ideias de “superioridade profissional”, porque não se trata da questão de ser ou não ser “melhor professor”, requer-se apenas discutir as potencialidades de uma qualificação longa e aprofundada, que o próprio Estado escassamente conhece e reconhece, apesar da DGEEC nos seus documentos, considerar os professores com doutoramento como “recursos humanos altamente qualificados em Portugal em ciência, tecnologia e inovação” (2015), em linha com doutorados de outras áreas profissionais. Em termos sociológicos, poderemos equacionar se estaremos perante aquilo que Massimo Paci (1982) define como “uma situação típica do capitalismo maduro de desperdício de recursos de trabalho” (p. 213). Pode este grupo particular de professores, pelas suas características formativas, constituir-se como um relevante objeto científico de estudo para uma discussão mais vasta sobre a existência (ou não), de uma política diferenciadora para a profissão docente?

Fará, então, sentido questionar se uma profissão pública, integralmente estruturada e conduzida pelo Estado, pode desenvolver vulnerabilidades na sua capacidade de se pensar a si própria? Poderá este grupo profissional estar capturado por uma lógica de “elevador social invertido”, enquadrado num sistema que não formaliza qualquer política de diferenciação profissional, apesar de apresentar padrões de formação elevados e diferenciados?

Observemos as competências que devem ser demonstradas para atribuição do título de doutor, pelas universidades portuguesas, segundo o Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 74/2006, 2006):

- “a) Capacidade de compreensão sistemática num domínio científico de estudo;
- b) Competências, aptidões e métodos de investigação associados a um domínio científico;
- c) Capacidade para conceber, projectar, adaptar e realizar uma investigação significativa respeitando as exigências impostas pelos padrões de qualidade e integridade académicas;
- d) Ter realizado um conjunto significativo de trabalhos de investigação original que tenha contribuído para o alargamento das fronteiras do conhecimento, parte do qual mereça a divulgação nacional ou internacional em publicações com comité de selecção;
- e) Ser capazes de analisar criticamente, avaliar e sintetizar ideias novas e complexas;
- f) Ser capazes de comunicar com os seus pares, a restante comunidade académica e a sociedade em geral sobre a área em que são especializados;
- g) Ser capazes de, numa sociedade baseada no conhecimento, promover, em contexto académico e ou profissional, o progresso tecnológico, social ou cultural.”

Considerando a sua abrangência e profundidade, poderemos tomar estas competências como base sólida para início de discussão sobre a reconceptualização da profissão docente, independentemente de paradigmas de políticas educativas, porquanto fica patente que o perfil formativo destes professores, tem a relevância suficiente para ser equacionado num quadro alternativo de desenvolvimento profissional. Em aberto, permanece a contradição de um perfil formativo que lhes

conferiu domínio específico e sistemático em áreas do conhecimento científico, mas que se conserva subordinado a políticas afastadas de lógicas diferenciadoras e meritórias, que contemplem as suas especificidades dentro do universo mais vasto da profissão.

À luz dos valores democráticos e humanistas, poderemos intuir que a homeostase gerada no seio das sociedades igualitaristas e coletivistas poderá ser tão perniciosa como a entropia de uma sociedade meritocrática e individualista, que premeia apenas os mais fortes e arditos. Superando estas oposições, como conceptualizar um modelo de arquitetura democrática e humanista, em que formação e educação de professores recolha potencialidades de uma política mais meritória, que premeie o trabalho de evolução profissional? Como pode este perfil de professores, detentores de doutoramento, ser definido e disposto ao serviço do avanço do conhecimento científico e progresso humano, no contexto da escola atual?

Um perfil excepcional para uma ausência política

Refletindo sobre as dinâmicas que se intersejam no quadro formativo deste grupo particular de professores, compreendemos que na sua particularidade coexistem interferências advindas de lógicas de escala *mega*, como as políticas educativas globais, que podem ou não ser alteradas ou continuadas por políticas de escala *macro*, ao nível europeu, e que o Estado português, à escala *meso*, reproduz ou recompõe de acordo com conjunturas diversas.

Retomando a análise do referencial teórico e articulando com a condição singular do grupo de professores referidos, a partir do qual observámos as dinâmicas das políticas educativas é possível conceptualizar, provisoriamente, algumas asserções teóricas. Assim, neste momento da pesquisa, sabemos que são profissionais com:

1. elevada habilitação académica - grau de doutoramento;
2. atuam no ensino não superior - situação atípica para um professor doutorado;
3. não beneficiam de diferenciação profissional - desconexão entre grau de habilitação e reconhecimento político, profissional e social.

O exame político desta conjuntura abre um leque de possibilidades analíticas, entre as quais se firmam como mais seguras para a sua compreensão, duas lógicas paradigmáticas paralelas:

1. a notória subordinação das políticas educativas às políticas económicas;
2. a contaminação e orientação das políticas educativas pelo paradigma dominante.

Do ponto de vista da análise sociológica, estas narrativas oriundas do modelo económico ingressam no campo educativo através:

- a. do paradigma da Nova Gestão Pública – de resultados mensuráveis e racionalização de recursos;
- b. do modelo de gestão das escolas – gestão unipessoal de poderes reforçados;
- c. da ideologia meritocrática – de excelência académica para alunos e escolas;
- d. da ressignificação do papel dos professores – com estatuto de funcionário.

Neste contexto, os professores com formação pós-graduada de grau de doutoramento a atuar no ensino não superior podem ser considerados como donos de um perfil profissional excecional, desarticulado no espaço educativo, nos termos da atual carreira profissional. Surgem a esse propósito vertentes que se podem transformar em indagações:

- I. a carreira docente não prevê este perfil num contexto homogeneizado;
- II. a sua integração é observada como um percurso contraditório;
- III. o seu perfil coloca-se de fora do conjunto geral de representações profissionais, sucumbindo a um tratamento indiferenciador da profissão.

As tendências evidenciadas por esta pesquisa teórica aparentam deter suficiente robustez epistemológica e empírica para a compreensão sociológica das diferentes ausências e interrogações manifestadas no plano político, no plano administrativo e no plano profissional. Os pressupostos analisados sobre o contexto político, sociológico e educativo em que se move, no presente, a escola e a formação de professores, contêm suficiente pertinência analítica para estabelecer um debate em torno de quatro eixos:

- i. a subordinação das políticas educativas às políticas económicas - que redefiniram o quotidiano e a semântica discursiva;
- ii. a contaminação e orientação das políticas educativas pelo paradigma dominante - vertido para o papel das lideranças e para o modelo meritocrático;

- iii. as orientações políticas para a formação pós-graduada de professores - na senda dos movimentos de profissionalização e (des) profissionalização de professores;
- iv. a carreira docente homogeneizada - que desde os anos 60 assiste a um processo de degradação, da qual não se tem conseguido recuperar ou reerguer.

Assim, a formação de professores está no seio da discussão e do movimento cíclico de chegada e de saída de políticas educacionais, influenciadas pelo paradigma neoliberal. Dizemos chegada e partida, porque, mesmo que provado o seu fracasso é necessário lidar com os resíduos desse discurso e com a permanência de parte dele no ressignificar do quotidiano educacional e das suas práticas.

Considerações finais

Observando os grandes referenciais normativos das políticas educativas portuguesas, encontrámos a defesa inequívoca do incentivo à investigação científica pelo Estado, devendo esta ter “preferência pelos domínios que interessam ao desenvolvimento do país”, como defende o artigo 77.º da Constituição da República Portuguesa Sétima Revisão Constitucional – 2005 (2005). O mesmo sentido é dado ao artigo 53.º da Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005), quando aborda a investigação em educação, definindo que esta se destina “a avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo”. Quanto aos professores, a mesma lei, na alínea g) do artigo 33.º, descreve como princípio geral, que a sua formação deve favorecer e estimular “a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa”. Este princípio, vertido para o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012), não só estabelece que os professores devem “actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho”, (alínea d), artigo 10.º), como refere que são funções do pessoal docente, “participar em actividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica” (alínea m), do número 3, do artigo 35.º).

Deste modo, a consulta dos estudos produzidos sobre professores com doutoramento no contexto português, revelaram a ausência de uma abordagem que compreenda o modo como os atores situados em diferentes patamares do sistema educativo,

perspetivam as políticas educativas de formação e enquadramento profissional destes professores. O valor enfático dado à investigação em geral e à investigação em educação, em particular, assim com a promoção da participação dos professores em investigação científica, como fator de inovação e aperfeiçoamento profissional, coloca questões sobre a inexistência de uma política educativa para um conjunto de professores, que correspondem às proposições que o próprio Estado toma como exigíveis.

Dado o contexto sociopolítico que evidenciámos, acrescentaria conhecimento, perceber como se posicionam decisores políticos, representantes associativos, diretores de escola e professores doutorados, perante a questão dos professores com doutoramento, para compreender se há uma explicação mais próxima das tendências desprofissionalizantes do quadro de políticas educativas do paradigma dominante, na senda de uma lógica racionalizadora das estruturas do Estado, ou se coexiste uma incapacidade continuada da classe de se constituir como entidade reflexiva e emancipada, ou, ainda, se a realidade diverge e revela explicações mais complexas e encobertas.

Observando a carreira docente horizontalmente estruturada, poderá inferir-se a existência de um referencial contraditório, entre uma política baseada numa lógica meritocrática para alunos e escolas (pró-hierarquia) e uma política para a profissão docente, dominada por uma lógica gerontocrática corporativa (indiferenciadora). A questão coloca-se em compreender como o sistema educativo acolhe professores, cujo grau académico contribui para o avanço da ciência em educação, sem uma política pensada para valorizar e reconhecer este perfil de professores e esta dimensão formativa. Esperamos que uma futura pesquisa empírica contribua para dilucidar, se as contradições das políticas neoliberais se constituem como limites conceptuais e práticos aos desafios da educação, ou, se estamos perante um paradigma esgotado na sua capacidade de resposta a esses mesmos desafios.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Nota

Por decisão pessoal, as autoras do texto o escrevem segundo o novo acordo ortográfico.

Referências

- Afonso, A. J. (1998). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para um (re)articulação crítica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 51, 109–135. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400007>
- Afonso, A. J. (2005). A Sociologia da Educação em Portugal. Elementos para a configuração do “estado da arte.” In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.), *Educação crítica & utopia. Perspectivas para o século XXI* (pp. 149–187). Cortez Editora. <https://www.ceied.ulusofona.pt/pt/download/teodoro-a-and-torres-c-a-orgs-2005-educacao-critica-e-utopia-perspectivas-para-o-seculo-xxi-sao-paulo-cortez-editora/>
- Afonso, A. J. (2010). Caminhos, cumulatividade e ambivalência. Continuando a tecer o campo da sociologia da educação em Portugal (2004-2009). In P. Abrantes (Org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação* (pp. 13–49). *Mundos Sociais*.
- Afonso, A. J. (2015). A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(2), 269–291. <https://doi.org/https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200002>
- Antunes, F. (2007). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos princípios comuns ao ângulo Português. *Revista Perspectiva*, 25(02), 425–468. <https://doi.org/https://doi.org/10.5007/%25x>
- Apple, M. (2002). “ENDIREITAR” A EDUCAÇÃO: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo Sem Fronteiras*, 2(1), 55–78. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/apple.htm>
- Apple, M., Ball, S. J., & Gandin, L. A. (2010). Mapping the sociology of education: social context, power and knowledge. In M. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of Innovation Education* (p. 439). Taylor and Francis. <https://doi.org/https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200002>

- Constituição da República Portuguesa: Sétima Revisão Constitucional - 2005, Diário da República, n.º 155, I Série - A de 12 de agosto de 2005. Assembleia da República. <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIIrevisao.pdf>
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3–23. <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=374&numero=1788>
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc., Campinas*, 26(92 Número Especial), 725–751. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300001>
- Barroso, J. (2014). Autonomia, contratos e direção das escolas. In J. Machado & J. Matias Alves Org (Orgs.), *Escola para todos: igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 89–109). Universidade Católica do Porto.
- Barroso, J., & Viseu, S. (2006). A interdependência entre escolas: um espaço de regulação. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 129–162). Educa: Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A nation prepared: teachers for the twenty-first century. The report of the task force on teaching as a profession*. Carnegie Corp. of New York.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. D.C.: Brookings Institution.
- Comissão Europeia. (2003). *Educação e formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*. <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/ccd78097-d2dd-4db8-9a23-3394cd608654>
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Estado da Educação 2018*. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (p. 320). Open University Press.

- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro de 2012. *Diário da República. 1.ª série, n.º 37*. Ministério da Educação e Ciência. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579>
- Decreto-Lei n.º 74/2006 de Março de 2006. *Diário da República I série-A, n.º 60 de 24*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Derouet, J. (2010). Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). *Educ. Soc., Campinas, 31(112)*, 1001–1027. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300018>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2020). *Jovens no pós-secundário em 2019 – percursos de inserção escolar e profissional*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1189.html>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021a). *Educação em Números - Portugal 2021*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021b). *Inquérito aos Doutorandos - CDH - Resultados Definitivos*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/208/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021c). *Perfil do docente 2019/2020*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021d). *Perfil do docente 2019/2020 – Análise sectorial*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2015). Inquérito aos doutorados 2012 - principais resultados. *Fórum Estatístico*, 1–26. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/>
- Dunleavy, P., & Hood, C. (1994). From old public administration to new public management. *Public Money and Management, 14(3)*, 9–16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09540969409387823>
- Gardner, D. P., Larsen, Y., Baker, W., & Campbell, A. (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED226006.pdf>
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Polity Press.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del Neoliberalismo*. Akal, D. L.
- Justino, E., Redondo, J., Gomes, J. F., & Almeida, L. (2019). *Estudar é para todos?*

- EDULOG: Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/publicacao/27>
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto de 2005. *Diário da República I série-A, n.º 166*. Assembleia da República
<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>
- Lessard, C. (2009). O debate americano sobre a certificação dos professores e a armadilha de uma política educativa “baseada na evidência.” *Linhas Críticas*, 15(28), 62–94. <https://doi.org/10.26512/lc.v15i28.3522>
- Lima, L. C. (2003). *A escola como organização educativa*. Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação - Teoria e Prática*, 21(38), 1–18.
<https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol21.n38.p08-26>
- Lima, L. C. (2016). Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. *Educar Em Revista*, 32(61), 143–156. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46864>
- Newman, J., & Clarke, J. (2012). Gerencialismo. *Educação & Realidade*, 37(2), 353–381. <https://doi.org/10.1590/s2175-62362012000200003>
- Nóvoa, A. (2017). *Desafios do trabalho e formação docentes no século XXI*. https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM&list=PL3W_PSBq11BuUvAFPDi-DAU_3-js3c6VM&index=1
- Paci, M. (1982). A educação e o mercado de trabalho capitalista. In S. Grácio, S. Stoer, & M. Sacuntala de (Orgs.), *Sociologia da educação-II: antologia. A construção social das práticas educativas*. Livros Horizonte.
- Santos, B. (1988). O social e o político na transição pós-moderna. *Oficina do CES*, 1, 1–52. <http://hdl.handle.net/10316/10909>
- Torres, L. L., Palhares, J. A., & Afonso, A. J. (2018). Marketing accountability e excelência na escola pública portuguesa: a construção da imagem social da escola através da performatividade académica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(134). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3716>
- Ward, S. (2012). The contemporary politics of knowing and learning. In *Neoliberalism and the global restructuring of knowledge and education* (pp. 1–14). Taylor and Francis. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203133484>