



A EDUCAÇÃO COMO UM BEM PÚBLICO

Políticas, tendências e Controvérsias

ATAS DO IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA
EDUCAÇÃO



Título:

A EDUCAÇÃO COMO UM BEM PÚBLICO: Políticas, tendências e Controvérsias
ATAS DO IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

Organizadores:

Emília Vilarinho (Coord.)

Cristina Fernandes, Daniela Silva, Esmeraldina Veloso, Fernanda Martins, Fernando Ilídio Ferreira, Guilherme Silva, Manuel António Silva, Maria José Casa-Nova, Natália Fernandes, Teresa Sarmento

Editor:

Instituto de Educação da Universidade do Minho

Tratamento gráfico:

eventQualia

Suporte:

Eletrónico

Data de Publicação:

31 de janeiro de 2024

ISBN: 978-989-53545-5-9



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde esteja identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

A expressão escrita e conteúdo dos textos é da exclusiva responsabilidade do/as respetivo/as autore/as.



As Políticas Educativas e a Formação Pós-Graduada de Professores: um Estudo sobre Professores com Doutoramento no Sistema de Ensino Não Superior

Elisabete Teixeira Macedo
CIEEd, Universidade do Minho, Portugal
macedoelisabete@hotmail.com

Leonor Lima Torres
CIEEd, Universidade do Minho, Portugal

Resumo

No sistema escolar português observa-se um crescente número de professores com doutoramento a lecionar no ensino não superior. Observando o contexto das políticas educativas globais e nacionais, percebe-se que a influência das políticas económicas de pendor neoliberal das últimas décadas operou uma profunda reconfiguração das políticas educativas. Em Portugal, o aumento das habilitações dos professores coincide com o desinvestimento na escolha dos cursos de ensino e uma crescente quebra do estatuto social destes profissionais. A partir da análise de legislação fundamental de enquadramento do sistema educativo e da formação docente, de estudos realizados por organismos do Estado e, complementarmente, de estudos académicos, identificámos tensões e paradoxos que concorrem para a ausência de uma política de reconhecimento profissional dos professores com doutoramento.

Palavras-chave: políticas educativas, professores com doutoramento, formação de professores

Introdução

Definida como fundamental para o sistema educativo, a formação de professores há muito se constituiu como objeto de estudo clássico das Ciências da Educação. Todavia, a especificidade da formação pós-graduada de professores com doutoramento a lecionar no ensino não superior carece de discussão sociológica, já que permanece um objeto escassamente explorado. A partir de uma análise diacrónica sobre a interferência das políticas de pendor neoliberal nas atuais políticas educativas, o presente estudo procura refletir sobre que lógicas podem explicar a divergência entre políticas que afirmam a formação de professores como valor excepcional para a educação e a ausência de uma política de formação e de desenvolvimento profissional, que enquadre este perfil crescente de professores. Pretende-se construir um ponto de vista analítico que evidencie e interprete sociologicamente potenciais lógicas subjetivas que consubstanciam a pluralidade da realidade e que permita alcançar racionalidades de outra ordem, além do paradigma dominante de políticas educativas. Como parte desse objetivo mais amplo, este texto realça as múltiplas tensões presentes no contexto político, profissional e social deste perfil de

professores, alimentadas por um percurso formativo avançado em domínios de conhecimento científico especializado, que se afasta do habitual padrão formativo de professores. Discordante da retórica sobre a capital relevância da formação de professores para uma educação de qualidade, encontramos uma lógica de ausência de conhecimento e reconhecimento profissional e social, imanente das atuais políticas educativas e dos raros estudos sobre o tema.

Considerações metodológicas

Do ponto de vista metodológico, este estudo é parte de um trabalho mais extenso desenvolvido em contexto de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa. Pretende-se com esta pesquisa sistematizar e discutir informação, qualitativa e quantitativa, sobre professores com doutoramento, organizada num corpus documental constituído por documentos oficiais de organismos do Estado, provenientes da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e Divisão de Estudo e do Acesso a Dados para Investigação (DEGADI). Ampliámos a pesquisa a organismos tutelados pelo Estado, como é o caso do Conselho Nacional de Educação (CNE), e analisámos ainda estudos de carácter académico sobre professores doutorados em Portugal e em outros países europeus. A partir desta base documental considerámos três entradas de análise: i. o doutoramento de professores nos principais normativos do sistema educativo; ii. qual o número de professores com doutoramento a lecionar em Portugal; iii. como é percecionado o impacto do doutoramento no desenvolvimento profissional destes professores.

Docência entre o “novo” e “velho” (des) profissionalismo

Nos primeiros anos da década de 1990, D. H. Hargreaves, analisando as reformas educativas nas escolas e na formação de professores iniciadas na Inglaterra e País de Gales na década anterior, considerava que estas poderiam encerrar “consequências negligenciadas e não intencionais”, das quais resultaria um novo profissionalismo emergente. Um profissionalismo estruturado em torno da reinterpretação e inovação das diversas dimensões escolares: a avaliação, a planificação, o trabalho em equipa e as novas abordagens de gestão; a mentoria e a formação de professores com base nas escolas; novas parcerias, incluindo pais e alunos. Acima de tudo, uma renovada concentração na

aprendizagem e realização dos alunos, ou seja, uma abordagem da aprendizagem baseada em resultados que contribuiria para o “empoderamento” dos professores (Hargreaves, 1994, pp. 435–436). Mais adiante, F. Goodson e A. Hargreaves (1996) debatiam igualmente as transformações que as reformas educativas da década de 1980 tinham produzido na profissão docente na América do Norte, Inglaterra, Austrália, Israel e Escandinávia. Por essa altura, questões como a complexificação dos seus papéis, a autonomia das escolas, a alteração do modelo de gestão, os testes padronizados e os resultados de aprendizagem detalhados, apenas tinham afetado marginalmente o trabalho e o profissionalismo dos professores. Por seu lado, sobre a mesma questão, Robertson (1996, pp. 20–30) era veemente ao afirmar que a mesma década de políticas hiperliberais e neoliberais tinha contribuído, decisivamente, para a perda dos significativos ganhos de conhecimento e profissionalismo que os professores tinham atingido em mais de um século. Ao contrário de Goodson e Hargreaves, que acreditavam na emergência de um novo e mais positivo profissionalismo, a autora assinalava o engano em que parte dos professores incorria, crentes numa nova escola e num novo profissionalismo. O discurso da necessidade de reformas no setoredutivo era difundido por atores influentes, cuja mensagem denunciava as escolas como organizações burocráticas, com hierarquias pesadas, com demasiados regulamentos e regras, mas responsabilidade limitada. Os professores estavam profissionalmente desatualizados e, por essa razão, impreparados para exigir as competências básicas da educação. O afastamento dos professores das reais necessidades dos alunos e das comunidades seria resolvido quando a provisão e eficiência dos serviços educacionais fosse determinada pelos “consumidores” e não pelo governo. Sujeitos aos princípios do mercado e exercendo a profissão dentro de um sistema mais flexível, com maior diversidade e escolha, os professores beneficiariam de maior liberdade para o ensino e para o envolvimento com a comunidade, reinventando um novo profissionalismo. Tal como sugere a autora, esta retórica poderosa portava uma esperança em menos regulamentos, menos hierarquia, mais oportunidades para um ensino relevante e uma vantagem para reconquistar o respeito público.

A tardia convergência do contexto português

Refletindo sobre as tensões da classe profissional docente no contexto português, Estrela (2014) diz que “seria bem ilusório levar o professor a pensar que é dono e senhor da sua

profissionalidade”, tendo em conta que as suas funções são desempenhadas num sistema educativo onde “as suas finalidades e valores, as suas leis e normas que prescrevem papéis e circunscrevem a profissionalidade docente, e até o seu profissionalismo” (p. 11), são condicionados por diferentes poderes e legitimidades. Num contexto que combina uma escola com maior complexidade, que exige equipas interdisciplinares com formações diferenciadas, e em que “aumentaram as qualificações do corpo docente através de mestrados e doutoramentos havendo portanto professores capazes de darem uma resposta mais fundamentada a alguns papéis que as escolas exigem” (p. 20), a autora afirma que se torna paradoxal o recrutamento fora da profissão. Em síntese, as tendências gerais verificadas noutros países, apesar da evolução tardia, estão presentes no contexto português e reforçam a ideia de uma profissão entre dilemas e paradoxos que a autora coloca deste modo:

“considerámos o profissionalismo docente em Portugal numa encruzilhada, tendo salientado a oposição entre estabilidade/precaridade, definição/indefinição de funções e papéis, prestígio/desvalorização social, professor técnico/professor reflexivo, pedagogia/burocracia, autonomia/normatividade, racionalidade/emotividade. O trabalho do docente reparte-se entre atividades individuais sobretudo na turma e trabalho coletivo (‘colegialidade imposta’). E as iniciativas, a maior parte das vezes pontuais de pequenos grupos de professores, sem continuidade no tempo, dificilmente são transformadoras das dinâmicas da escola no seu todo.” (Estrela, 2014, p. 24).

Este cenário parece encontrar ressonância nos resultados revelados pelo “Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030” (DGEEC, 2021b, pp. 86–87), quando divulga que em 2018/19 apenas “um total de 1.567 indivíduos obtiveram um mestrado na área da formação de docentes, em Portugal, adquirindo habilitação para a docência”. Explicando deseguida, que “este valor é consideravelmente menor face à média anual das necessidades cumulativas de recrutamento de novos docentes”, que seria de 3.425 ficando, assim, 46% abaixo das necessidades globais estimadas.

Olhar criticamente os desafios... dos professores com doutoramento

Na confluência destas 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 (Afonso, 2014; Lima, 2016). Todavia, encontrar uma matriz analítica que

corporeize 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, complexa de configurar em sistematizações lineares. Ensaio uma proposta para agregar conceptualmente esses elementos contraditórios, temos:

Elemento contraditório 1 – político

A relação entre um ideal democrático e regulatório e um quadro político, social e educativo desregulatório 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 na Lei de Bases do Sistema Educativo e na matriz de grande parte da legislação que regulamenta o sistema educativo e em parte da legislação educativa e escolar. Por outro lado, interagem num contexto político, profissional e social de cariz hegemónico neoliberal, definidor de políticas competitivas, desregulatórias e cerceadoras de autonomia, presentes em grande parte dos documentos orientadores das políticas educativas globais, europeias e nacionais. Como refere Maroy (2006, p. 230) “Os sistemas europeus estão sujeitos a pressões externas de ordem económica, social e política, assim como as evoluções internas que conduzem a novos modos de regulação das organizações escolares e às práticas do trabalho docente”. Comparando modalidades de regulação pública do ensino secundário entre Inglaterra, Bélgica (Comunidade Francófona), França, Hungria e Portugal, identificava convergências que, mesmo considerando graus diversos de intensidade, variedade e complexidade, apontavam para a afirmação da autonomia na gestão das escolas, de par com o crescimento “dos mecanismos de controlo exercidos por um crescente conjunto de meios (avaliação, modelos e monitorização e supervisão de práticas...)” (p. 231). Por outro lado, a regulação pendia entre tendências de centralização, em sistemas tradicionalmente descentralizados (caso da Inglaterra e da Bélgica) e descentralização, pela atribuição de poder e competências a instâncias intermédias, que reforçava o poder da regulação, como no caso português. Encontrava ainda convergências na disseminação de mecanismos de avaliação externa de todo o sistema educativo, na introdução das lógicas de “quasi-mercado” pela flexibilização dos mecanismos de matrícula e no reforço do currículo comum, em paralelo com políticas de diversificação da oferta

escolar (Maroy, 2006, p. 231). Maroy aponta a evolução política e económica comum, baseada na necessidade de responder às solicitações do mercado de trabalho, impulsionadas pelos processos de globalização e modos de produção e consumo. Acrescenta ainda as ideologias neoliberais que procuram a eficiência e a eficácia, reduzindo os recursos financeiros alocados aos sistemas; a cultura de individualização da educação associada a uma classe média que, receosa pelo futuro profissional dos filhos, toma decisões estratégicas favoráveis à livre escolha de escola; a comparação entre sistemas educativos que pressiona para a difusão de modos de governança, modelos pedagógicos, de gestão e políticas convergentes. Porém, os processos de implementação, sendo apropriados segundo os contextos de cada país, “mistura várias lógicas e orientações dentro da mesma política o que, por vezes, se poderá traduzir em algumas contradições” (Maroy, 2006, p. 233).

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 de conhecimento generalista (1º ciclo focado em determinada área científica: matemática, biologia, português,...), seguindo-se uma formação especializada (2º ciclo focado na área das ciências da educação). Como os dados da publicação “Educação em Números - Portugal 2020” (DGEEC, 2021a, pp. 147–166) mostram, nos últimos anos é crescente o número de professores com níveis mais elevados de formação, incluindo doutoramentos, mestrados ou pós-graduações, reforçando o argumento que, à “aparente homogeneidade e uniformidade de ciclos e níveis do sistema de ensino correspondem significativas diferenciações internas, em parte descoincidentes da estrutura definida pelas diferentes políticas educativas” (Roldão, 2009, p. 159). 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 (Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro; Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro). Isto é, apesar de estar contemplada uma formação longa, à qual alguns docentes acrescentam um doutoramento, a política educativa para a profissão docente abstém-se de valorizar esta componente, como elemento 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

Num quadro de políticas educativas de tendência neoliberal, 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. Como confirma o relatório “Estado da Educação 2018” (CNE, 2019, p. 65), “os cursos da área de ‘Educação’ foram os que registaram maior quebra de inscritos no 1.º ano pela primeira vez”, com uma perda de 2102 alunos inscritos, entre 2008 e 2018. Por outro lado, o estudo “Estudar é para todos?” (Justino et al., 2019), com base em dados da Direção-Geral do Ensino Superior, mostra 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)” (p. 9). 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 “Jovens no Pós-Secundário em 2019: Percursos de Inserção Escolar e Profissional” (DGEEC/DEGADI, 2020, pp. 12–18), o qual revela 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 Ciclos, a 3%; o Ensino secundário a 2% e o Ensino superior apenas a 1%. Por conseguinte, à tendência destes resultados não será indiferente o extenso e

complexo processo de transformações que, por ação das políticas educativas das últimas décadas, reorientou a profissão docente para uma lógica paradoxal, dentro da qual vão negociando a sua profissionalidade entre contradições e múltiplas demandas que lhe são colocadas nos locais de trabalho (Day & Sachs, 2004, p. 7).

Os Professores Com Doutoramento Pela Lente Do Estado

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. Porém, o que está fixado no Estatuto da Carreira Docente (ECD) (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro) 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 salarial seguinte, mas sob condições (cf. Artigo 54.º, *Aquisição de outras habilitações* do ECD).

Ademais, o Estado apresenta insuficiente informação sobre este grupo de professores em exercício no sistema educativo português. Os dados mais recentes da DGEEC/DEGADI, tendo por base o último “Inquérito aos Doutorados 2020 (CDH20) – Resultados definitivos” (DGEEC/DEGADI, 2021), 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 - “Inquérito aos Doutorados 2012: principais resultados” (DGEEC, 2015) - foi o aumento de mais 683 profissionais a lecionar com doutoramento (940 em 2012), correspondendo a mais 73%, num período de aproximadamente uma década.

O mesmo serviço faz publicar dois documentos relativos ao perfil docente, “Perfil do Docente 2019/2020” (DGEEC/DEGADI, 2021c, pp. 42–52) e “Perfil do Docente 2019/2020 –Análise Sectorial” (DGEEC/DEGADI, 2021d, pp. 30–33), cujo ponto dedicado a *Habilitações académicas* agrega numa categoria única, diplomados com Mestrado e Doutoramento. Decorre deste facto, que a não desagregação dos dados, deixa oculto o número efetivo e atualizado de professores doutorados, além de incorrer numa associação

de habilitações de naturezas desiguais. Podem, efetivamente, estar quantificados numa mesma categoria, professores com formação inicial de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro – que introduz o modelo sequencial organizado em dois ciclos de estudos e a exigência do grau de mestre para educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário – e professores com mestrado *pré-Bolonha*. Neste caso, o grau de mestrado corresponderá a aquisição de habilitação pós-graduada, por docentes profissionalizados e integrados na carreira, perfazendo um percurso formativo bem mais extenso relativamente ao agora exigido como habilitação para a docência, e que se presume sejam em menor número. Do mesmo modo, incluir na mesma categorização Mestrado e Doutoramento, reitera a dificuldade de conhecer o número preciso de professores com doutoramento a lecionar no ensino básico e secundário, muito embora haja uma forte probabilidade de o número de professores com Mestrado ser bastante mais expressivo. Adicionalmente, outras organizações que produzem estudos sobre educação baseados em dados estatísticos da DGEEC, ao fazerem menção às habilitações de professores, repetem a mesma classificação, como é o caso dos estudos “Estado da Educação 2017” (CNE, 2018) e “Estado da Educação 2018” (CNE, 2019). Questão que pelas razões já elencadas, confere uma imagem imprecisa da realidade, não permitindo destrinçar que parte dos números corresponde a cada grau de habilitações académicas.

Sistematizando, do ponto de vista do Estado português, as investigações empíricas sobre a questão da formação de professores trataram em conjunto professores que realizaram pós-graduações de natureza diversa e com distintos graus de formação, desconhecendo-se qualquer outro estudo direcionado para a realidade de um grupo de docentes, que o Estado em grande parte forma e tem ao seu serviço.

Professores com doutoramento: elementos para discussão

Podem os professores com doutoramento cumprir plenamente o disposto na alínea d) do Artigo 10.º do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro), quando define que um dos Deveres Gerais dos professores é “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”? Ou ainda, podem estes professores contribuir definitivamente para que se formalize um perfil de professor/investigador preparado para produzir conhecimento

profissional e “desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica [...]”, como se lê na alínea g) do mesmo documento?

Com efeito, é pertinente discutir que este processo de qualificação longo e profundo é mal conhecido pelo próprio Estado, apesar de o “Inquérito aos doutorados 2012: principais resultados” (DGEEC, 2015) qualificar os professores com doutoramento como “recursos humanos altamente qualificados em Portugal”, em linha com os doutorados de outras áreas profissionais. Porém, os resultados desse mesmo inquérito tendem a revelar uma perceção menos positiva por parte dos professores doutorados, pois, perante a afirmação “ter doutoramento foi importante para o meu atual empregador”, apenas 32% dos “doutorados pertencentes às carreiras de docente pré-escolar ou do ensino básico” concordava, incluindo-se nas carreiras profissionais que “apresentaram níveis mais baixos de concordância” (p. 11). Essa concordância baixa para 24%, quando a afirmação é: “o doutoramento deu-me acesso a oportunidades de emprego imediatas ou a curto prazo na carreira escolhida” (p. 11), e mantém a percentagem de 24% quanto à satisfação com o salário (p. 17). Revelador é verificar que a concordância sobe para 84%, quando avaliam a satisfação com o desafio intelectual do doutoramento (p. 16), indicador que parece coincidir com os resultados dos escassos estudos produzidos sobre a questão destes professores. Milheiro (2017), num estudo sobre o impacto da frequência de cursos de pós-graduação – pós-graduação, mestrado e doutoramento – tendo por base um conjunto de professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário conclui que, a opção por determinada pós-graduação, está mais relacionada com: a) uma decisão individual, associada a um complemento à formação inicial e contínua; b) a valorização da componente investigativa; c) “uma perspetiva de melhoria ou de enriquecimento dos conhecimentos dos professores visando a melhoria das suas práticas profissionais” (p. 357). Evidenciaram-se ainda efeitos positivos do ponto de vista pessoal, tais como, “a aquisição de conhecimentos, a autoestima, a realização pessoal, o desenvolvimento pessoal e profissional, para além da bonificação na carreira, mesmo que esta seja aquém daquilo que os professores desejam” (p. 360). O ponto crítico apontado pelo estudo refere-se à necessidade de conhecimento e reconhecimento, “pela escola e pela Tutela como uma mais-valia” (p. 358), considerando que “parte das escolas, das direções e dos próprios pares”, desconhecendo a presença de professores com este tipo de formação, anulam a possibilidade de “usufruir” das suas

potencialidades (p. 360).

Este ponto, é também partilhado pelo estudo preliminar comparativo entre o contexto nacional e o contexto polaco “Teachers pursuing a doctoral degree motivations and perceived impact”, de Kowalczuk-Walędziak et al. (2017). A pesquisa, envolvendo professores que já concluíram doutoramento em Educação, com diferentes formações científicas e a trabalhar em vários sectores de ensino, reitera que para tirar o melhor partido do conhecimento gerado pela pesquisa dos professores “seria necessário que os funcionários e a direção da escola estivessem mais engajados nesse processo” (p. 347). Os resultados mostram, ainda, que a inexistência de condições organizacionais que acolham este perfil de professores é percebida como uma desvantagem aquando da conclusão do doutoramento. Essa desvantagem expressa-se através da “deterioração das suas relações sociais e profissionais no contexto escolar”, sendo muitas vezes “vistos como ‘outsiders’, dificultando a transferência dos resultados das suas pesquisas para o quotidiano da sua escola”, mesmo quando envidam esforços para mostrar o potencial do doutoramento como “ferramenta eficaz para melhorar a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional de outros professores” (p. 348). Outro resultado comum ao estudo de Milheiro, tanto na Polónia como em Portugal, é a não garantia de promoção, aumento salarial ou qualquer recompensa social e profissional aos professores titulares de doutoramento. Com efeito, “para os entrevistados portugueses, os principais motivos para a obtenção de um doutoramento foram o sucesso anterior na pós-graduação e o desejo de continuar a realizar investigação, interagindo com a academia”, deixando evidente que os fatores motivacionais pessoais e o desenvolvimento profissional, exercem importante influência sobre os professores na opção por uma formação avançada. Voltando ao “Inquérito aos doutorados 2012: principais resultados” (DGEEC, 2015), talvez as apreciações negativas quanto à valorização do empregador (Estado) e quanto às oportunidades na carreira e à remuneração salarial fiquem mais compreensíveis considerando a convergência de argumentos que os doutorados inquiridos nestes estudos apresentaram. Concluindo, no inquérito aos doutorados realizado pela DGEEC, os 84% de professores satisfeitos com o desafio intelectual do doutoramento, coincidem com os resultados qualitativos do estudo entre a Polónia e Portugal, no qual se afirma que “mesmo que os entrevistados portugueses não se referissem diretamente a esse tipo de motivação para realizar um doutoramento, reconheceram o

doutoramento como algo mais desafiador e exigente do que sentiam que precisavam nas suas vidas profissionais” (p. 348).

As opções políticas: retórica e prática

A leitura conjugada dos resultados destes estudos expressa uma convergência inquietante quanto a motivações e impactos do doutoramento na profissão docente, apresentando traços conflitantes entre o que demandam os propósitos, princípios e objetivos dos normativos que enquadram a educação e o desenvolvimento profissional docente, numa perspetiva de contínuo aperfeiçoamento, e a sua real efetividade, quando os profissionais os tomam como estratégia para “ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (Marcelo, 2009, p. 8). Neste sentido, não podemos deixar de interpelar a retórica disposta no Artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), quando versa detalhadamente sobre os princípios que devem orientar a formação de educadores e professores, definindo que esta deve enquadrar-se numa perspetiva de educação permanente que atualize e complemente a formação inicial; que contemple preparação científico-pedagógica e teórico-prática; que assente em práticas metodológicas que possibilitem a integração na prática pedagógica; “que favoreça o estímulo à inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa”; e que “conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”. Ora, a prática destas premissas fica circunscrita ao contexto da formação contínua, considerada prioritária através do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, p.3). Fora da esfera da formação inicial de professores, toda a formação complementar se harmoniza sob o modelo definido por este decreto, cujo paradigma “orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores”, vincula a formação contínua às “prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes”. Estas, por sua vez, devem ajustar-se aos “objetivos de política educativa local e nacional”, às suas necessidades e “prioridades de curto prazo”, enquanto “eixo central da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação” dos professores. Deste modo, outras modalidades de desenvolvimento profissional estão arredadas da mesma validação normativa, mesmo que correspondam a formação com acentuada dimensão científico-pedagógica e teórico-prática, a práticas de inovação, investigação e reflexão em educação e ensino, avaliadas por provas de aptidão e capacidade científica e chanceladas

pelas respetivas instituições de ensino superior. No caso dos professores doutorados, o incentivo, o reconhecimento, a promoção da motivação e a sua valorização profissional fica reservado a dois artigos do ECD – Artigo 54.º “Aquisição de outras habilitações” e Artigo 56.º “Qualificação para o exercício de outras funções educativas”. Quanto ao premeio do mérito do desenvolvimento profissional, esgota-se em escassos benefícios para progressão na carreira docente, desde que o doutoramento seja desenvolvido “em domínio directamente relacionado com a área científica que leccionem ou em Ciências da Educação” como está determinado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro (p. 844).

Em suma, observando os grandes referenciais normativos das políticas educativas portuguesas, encontramos 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). O mesmo sentido é dado no Artigo 53.º da Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), quando aborda a investigação em educação e define que esta se destina “a avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo, devendo ser incentivada, nomeadamente, nas instituições de ensino superior”. Quanto aos professores, a mesma lei, na alínea g) do Artigo 33.º estipula, 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 de 21 de fevereiro), não só estatui 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 n.º 3, do Artigo 35.º.

Notas conclusivas

A incursão da racionalidade neoliberal nas políticas educativas pode ter contribuído para a hipervalorização dos resultados de escolas/alunos, em contraponto com a erosão da profissão docente, numa perspectiva de resultados máximos com custos mínimos. Na senda dos movimentos desprofissionalizantes, o crescente número de professores com

doutoramento não foi acompanhado de uma política de desenvolvimento profissional que reforce uma visão intelectual da profissão. Mesmo que este grau académico confira elevado domínio de conhecimento específico e contribua para o avanço da ciência em educação, não se vislumbra uma política pensada para valorizar e reconhecer esta dimensão formativa. Por outro lado, a investigação produzida sobre o tema aponta que, não obstante o doutoramento ser percecionado com profundo potencial de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, a falta de uma cultura educacional que valorize o papel da formação avançada – dentro dos governos, autoridades educacionais e escolas – contribui para uma apreciação mais negativa, no que concerne ao impacto desta graduação na carreira profissional e no ambiente de trabalho. Quanto a esta dimensão, Geoff Whitty (2006) alertava para a interpretação negativa da diferenciação profissional e a perspetiva de desarticulação do sentido de identidade profissional como obstáculo à valorização do aumento de qualificações e ao legítimo direito de os professores estarem envolvidos na definição do seu profissionalismo.

Como Jacques Delors recomendava no relatório para a UNESCO “Educação um tesouro a descobrir” (Delors et al., 1998), os Estados deveriam “recrutar os futuros professores entre os estudantes mais motivados” (p. 159), e, melhorar a qualidade e a motivação dos professores, deveria ser uma prioridade em todos os países. Referia, ainda, que a formação de professores deveria incluir uma “forte componente de formação para a pesquisa e deveriam estreitar-se as relações entre os institutos de formação pedagógica e a universidade” (p. 162). Mesmo tratando-se de conclusões provisórias, ao confrontar estes desígnios com a realidade retratada, percebe-se uma evidente fratura entre a categórica motivação individual destes professores para o desenvolvimento profissional e o respaldo encontrado no contexto de trabalho e das políticas educativas. Contrariamente ao redigido na Constituição Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Estatuto da Carreira Docente, transparece uma tendência favorável à falta de reconhecimento justo e valorativo de quem investindo nas suas qualificações, acrescenta à qualidade da educação.

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 final

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

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2014). Trabalho docente em tempo de crise(s). Em J. Machado & J. M. Alves(Eds.), *Escola para todos - igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 41–56).
- Conselho Nacional de Educação. (2018). *Estado da educação 2017*. Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Estado da educação 2018*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_w_eb_26nov2019.pdf
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. Em C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3–32). Open University Press.
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro, Diário da República I série, n.º 14. Ministério da Educação. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/15/2007/01/19/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, Diário da República, 1.ª série, n.º 29. Ministério da Educação. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/22/2014/02/11/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, 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 Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, Diário da República, 1.ª série — n.º 37. Ministério da Educação.
- Delors, J., Amagi, A. I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., & Manley, M. (1998). Os professores em busca de novas perspetivas. Em *Educação um tesouro a descobrir* (p. 288). UNESCO.
- 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). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1305.html>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021c). *Inquérito aos doutorandos -CDH20. Resultados definitivos*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/208/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021d). *Perfil do docente 2019/2020*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021e). *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/>
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, 2.ª série(2), 5–30. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/70>
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). Teachers' professional lives. Em *Teachers' Professional Lives*. Taylor & Francis e-Library.

- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423–438. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90023-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90023-X)
- 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>
- Kowalczyk-Walędziak, M., Lopes, A., Menezes, I., & Tormenta, N. (2017). Teachers pursuing a doctoral degree: motivations and perceived impact. *Educational Research*, 59(3), 335–352. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1345287>
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Diário da República I série, n.º 237. Assembleia da República. https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Diário da República I série-A, n.º 166. Assembleia da República. <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>
- 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>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: revista de Ciências da Educação*, 08, 7–22. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=2951760&orden=222165>
- Maroy, C. (2006). Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspetiva europeia. Em J. Barroso (Ed.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 227–244). Educa: Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Milheiro, A. (2017). *A avaliação do impacto da formação pós-graduada nos professores e na escola: dois estudos de caso* [Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/27567>
- Robertson, S. L. (1996). Teachers' work, restructuring and postfordism: constructing the new 'professionalism'. Em I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 28–55). Falmer Press.
- Roldão, M. do C. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP*, 1(2), 138–177. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/5>
- Whitty, G. (2006). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281–295. <https://doi.org/10.1080/13674580000200121>