

SOCIOLOGIA ON LINE

Artigo

2025, n.º 40 [Número Especial], e2025404, pp. 1-29

<https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2025.40.4>

Normas de submissão:

<https://revista.aps.pt/pt/normas-autores/>



<https://revista.aps.pt/pt/inicio/>

## PROFESSORES

### Produção, mobilização e circulação do conhecimento profissional

## TEACHERS

### Production, mobilization and circulation of professional knowledge

*Joana Campos*

FUNÇÕES: Concetualização, Investigação, Metodologia, Redação - revisão e edição, Redação do rascunho original, Redação - revisão e edição

AFILIAÇÃO: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Departamento Ciências Sociais. Campus de Benfica do IPL, 1549-003, Lisboa, Portugal. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte). Avenida Forças Armadas, 1649-026 Lisboa, Portugal

E-mail: [jcampos@eselx.ipl.pt](mailto:jcampos@eselx.ipl.pt) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5325-9460>

**Resumo:** A relevância da função docente nos processos de escolarização das sociedades e melhoria dos sistemas educativos tem sido amplamente assinalada. O presente texto resulta de um processo investigativo que se ocupou dos professores, enquanto grupo profissional. Foram analisados os resultados relativos à atividade docente, em particular no que respeita à produção, mobilização e utilização do conhecimento profissional em contexto profissional. Metodologicamente optou-se pela inquirição destes profissionais, através de um questionário, lançado em 2019/2020. A inquirição dos professores sobre as práticas profissionais desenvolvidas, permitiu identificar posicionamentos diferenciados face ao conhecimento profissional, no que à formação, consulta e autoria de publicações e procura de apoio para resolução de problemas profissionais entre pares e outros, diz respeito. Concluiu-se que o conhecimento profissional é para o grupo profissional dos professores um elemento de diferenciação interna.

**Palavras-chave:** professores, grupo profissional dos professores, conhecimento profissional dos professores.

**Abstract:** The relevance of the teaching role in the schooling processes of societies and the improvement of educational systems has been widely highlighted. This text is the result of an investigation that considered teachers as a professional group. The results relating to teaching activity were analysed, particularly regarding the production, mobilization and use of professional knowledge in a professional

context. Methodologically, it was decided to survey these professionals through a questionnaire launched in 2019/2020. The inquiry of teachers about the professional practices developed allowed us to identify differentiated positions regarding professional knowledge, considering training, consultation and authorship of publications and the search for support to solve professional problems among peers and others. It was concluded that professional knowledge is an element of internal differentiation for the professional group of teachers.

**Keywords:** teachers, professional group of teachers, teachers' professional knowledge.

## Introdução

No *call* do presente número é apontada a necessidade de investigação que contribua para o aprofundamento da compreensão e discussão sobre *a forma como os profissionais em contexto participam na produção e uso do conhecimento*.<sup>1</sup> Em resposta a este desafio, o contributo que se pretende dar prende-se, especificamente, com o grupo profissional dos professores. Reconhecidos, presentemente, pela relevância da função docente, amplamente sublinhada por entidades e especialistas mundiais que têm frisado a centralidade dos professores para os processos de melhoria dos sistemas educativos (Comissão Europeia et al., 2018; Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos [OCDE] 2023; UNESCO e International Task Force on Teachers for Education 2030 [ITFTE], 2024). Também à escala nacional esse reconhecimento tem disso expresso, com a publicação de relatórios e estudos tanto por entidades públicas (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2021, 2022) como, mais recentemente, por entidades privadas (Fundação José Neves [FJN], 2023), traçando, no seu conjunto, o retrato destes profissionais e os atuais desafios da profissão (CNE, 2021, 2022; FJN, 2023; OCDE, 2023). Portanto, partindo destas fontes parece fixar-se a ideia dos professores como “*key variable to the success of reforms*” (Flores, 2016), que os entende como os agentes das mudanças a operar nos sistemas educativos.

O interesse investigativo pelos professores conduziu-nos a um conjunto de interrogações que visaram melhor compreender as relações e posicionamentos destes profissionais com o conhecimento profissional do grupo. Mais concretamente, como é que estes profissionais, nos seus contextos, participam na produção, uso/mobilização e circulação entre pares desse conhecimento.

No presente texto, apresentam-se resultados parciais de um trabalho investigativo mais lato, que se ocupou dos professores na realidade portuguesa, lidos enquanto grupo profissional, com enfoque no reconhecimento, produção, mobilização

---

1 Este artigo baseia-se investigação desenvolvida no âmbito da dissertação para obtenção do grau de doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Lisboa (Iscte-IUL), com o título “Professores e Conhecimento Profissional” (Campos, 2023a).

e circulação do conhecimento profissional. Entendido aqui, como o *conhecimento reconhecido como necessário para o cumprimento das funções da atividade docente*, ou seja, *ensinar* (Roldão, 2007). A investigação centrou-se na relação e nos posicionamentos dos professores face ao (seu) conhecimento profissional, analisados a partir de um conjunto de questões, das quais tomaremos apenas as que se relacionam com os *processos/mecanismos através dos quais o conhecimento profissional é gerado, adquirido e aprofundado; e, os usos do conhecimento profissional, seja nos modos como é mobilizado e incorporado nas práticas profissionais, seja nos modos como “circula” entre pares e outros profissionais* (Campos, 2023a). Ou seja, procurou-se desenvolver uma perspetiva analítica que conceptualiza teórica e empiricamente os professores como profissionais que concebem, decidem, atuam e refletem, em detrimento de perspetivas que entendem os professores apenas como meros executores e/ou aplicadores de um conhecimento produzido por outros, que não se encontram no contexto profissional que reúne a esmagadora maioria destes profissionais, a escola. Pretendeu-se, assim, contribuir para o aprofundamento teórico e empírico acerca da atividade docente, em contexto profissional, mais concretamente no que ao conhecimento e à prática profissional dos professores diz respeito. Considerando os professores enquanto grupo profissional, ao qual é atribuída a responsabilidade e função social da escolarização das gerações mais novas. Responsabilidade essa que resulta de um mandato que legitima, assente na exclusividade delegada pelo Estado, mas que também condiciona a sua ação, através da regulação da formação, definição das condições de acesso à profissão, avaliação e progressão na carreira, entre outros elementos relativos à ação e ao grupo profissional (Enguita, 2010, 2019; Lopes, 2022; Nóvoa 1995, 2019; 1995; Zeichner, 2019). Para enquadramento desta perspetiva, recorreu-se à sociologia das profissões para ancoragem conceptual do grupo profissional e conhecimento profissional, apresentando-se na primeira secção do texto uma sistematização das principais referências sobre a importância do *conhecimento profissional* no seio das distinções, externas e internas, das profissões e dos grupos profissionais. Para a discussão e definição do *conhecimento profissional dos professores*, procuraram-se as referências da educação que conceptualizam e discutem os processos de construção do conhecimento profissional dos professores. Mais concretamente, procurou-se sistematizar o pensamento assente nos primeiros autores que configuram, em grande medida, a discussão, que atravessou várias décadas, em torno da base e mecanismos de construção do conhecimento profissional, com forte enfoque nas práticas profissionais dos professores.

Metodologicamente recorreu-se a uma técnica extensiva, inquérito por questionário, por forma a garantir a auscultação de um número alargado de profissionais em contexto profissional, tendo sido a opção a de inquirição da totalidade dos

docentes de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa. Procurou-se, deste modo, assegurar uma razoável diversidade socioterritorial, socioeconómica e socio-cultural dos alunos e contextos escolares em que os professores desenvolvem a docência. Na secção sobre os procedimentos metodológicos apresenta-se mais detalhadamente os procedimentos desenvolvidos. Os resultados alcançados são apresentados na última secção, com discussão dos dados relativos às práticas profissionais desenvolvidas em contexto profissional que se prendem com os mecanismos de produção e/ou mobilização do conhecimento profissional, assim como, a sua circulação entre pares e outros. Designadamente, as práticas dos professores de produção e mobilização do conhecimento profissional, lidos a partir da participação em eventos científico-pedagógicos e também, as práticas de autoria de publicações e as situações em que procuram ou são procurados por outros profissionais para apoio, resolução de problemas e troca informal de recursos, materiais, entre outros.

### **Profissões, grupos profissionais e conhecimento profissional**

Nas teorizações e análises sobre as profissões o conhecimento profissional tem sido amplamente considerado como um dos elementos distintivos das mesmas (Abbott, 1988, 1991; Brante, 2011; Caria 2014; Svarc, 2015, Torstendahl e Burrage, 1990), desde os primeiros autores e nos diversos paradigmas teórico-metodológicos (Gonçalves, 2008; Rodrigues, 1997).<sup>2</sup> O entendimento sobre os tipos de conhecimento profissional, assim como os processos de legitimação e condições de produção e uso no seio das profissões, tem variado ao longo de décadas, acompanhando o desenvolvimento do campo da sociologia das profissões e das diversas perspetivas teórico-metodológicas sociológicas (Caria 2014; Gonçalves, 2008; Rodrigues, 1997). Apesar dessas variações, que resultou em entendimentos sobre o conhecimento (profissional) tanto como atributo como recurso mobilizado nas disputas entre grupos, este tem sido considerado como elemento necessário para a distinção dos grupos profissionais (Gonçalves, 2008; Rodrigues, 1997). Abbott (1988, 1991) defende mesmo que o conhecimento (profissional) é o elemento distintivo, considerando-o o principal recurso na disputa jurisdicional, assim como a característica que melhor define a profissão (Rodrigues, 1997, p. 94). Na sua proposta, o conhecimento (profissional) é entendido como elemento distintivo, mas não apenas face aos demais grupos profissionais. Defende, portanto, que os grupos profissionais se

---

2 O enquadramento teórico deste artigo resulta da adaptação das reflexões teóricas desenvolvidas na tese de Doutoramento da autora (Campos, 2023a, pp. 65-92).

organizam internamente, distinguindo-se diferentes posições, considerando a relação que estabelecem com o conhecimento um dos elementos que os diferencia (Campos, 2023a). Segundo Abbott (1988) para a diferenciação interna dos grupos profissionais concorrem diferentes aspetos. Um primeiro, que se prende com a existência de diferentes segmentos que agrupam profissionais que se posicionam de modo semelhante e desempenham o mesmo tipo de ação profissional. Outro que diz se prendem com situações de trabalho, que fazem variar, também, as posições ocupadas, em resultado de tipos de ação e responsabilidade profissionais que se relacionam de modo distinto com o conhecimento profissional. Isto é, uns posicionam-se nas elites, ocupando-se sobretudo da formação, situados nas esferas de produção do conhecimento formal. São sobretudo estes que assumem a responsabilidade e possibilidade de tomada de decisões, assim como, exercem influência no que toca às modalidades de organização do grupo na prestação dos respetivos serviços. Assim, é a estes que é dada a possibilidade de definir orientar os modos de produção e de usos do conhecimento profissional, seguidos pelos restantes elementos do grupo profissional, que se posicionam mais periféricamente ou subalternamente. Precisamente, outra linha de distinção prende-se com o perfil de clientes que atendem, conseqüentemente, distinguem-se pelo tipo e modos de uso do conhecimento, seja pelas suas posições e recursos, seja pelo tipo de problemas e exigências que enfrentam. Portanto, para Abbott (1988) os grupos profissionais são necessariamente diferenciados e hierarquizados internamente. Com profissionais que se dedicam à produção do conhecimento profissional, enquanto académicos e consultores, por exemplo, em posições consideradas como (mais) elevadas profissionalmente, que resultam de percursos mais longos de formação, comparativamente aos restantes elementos do grupo, geralmente resultando num cúmulo acrescido de graus de qualificação e certificação (Campos, 2023a). Os outros, mais distanciados dos contextos académicos, portanto, de produção do conhecimento profissional, aproximam-se, sobretudo, dos contextos e situações de mobilização e uso, por isso, tomando a terminologia de Abbott (1988), em relação e junto dos destinatários da sua ação, os clientes. No caso do grupo profissional dos professores, esta distinção separa os que no contexto profissional, concretamente nas escolas, desempenham funções docentes, entre pares, ocupando-se dos processos de aprendizagem dos alunos, de outros que assumem cargos dirigentes nas organizações escolares, por exemplo. E ainda, outros, como os que assumem cargos técnicos superiores na administração pública, designadamente no Ministério da Educação e outros que partilham com este programas dirigidos às crianças e jovens, como é o caso do Programa Escola Segura, de dupla tutela; ou nas instituições de formação assim como em estruturas associativas, portanto, mais distanciados do que no jargão do grupo é referido como “o terreno”.

É particularmente desafiante ler o grupo a partir desta lente. Por isso, a pesquisa desenvolvida tomou os profissionais que se encontram no contexto escolar, que se encontram em presença de profissionais de outros grupos, em relação aos quais são marcadas “fronteiras” e estabelecidas “interdependências”, como os assistentes sociais, psicólogos, animadores socioculturais, educadores sociais, entre outros, que sobre a educação e no sistema educativo desenvolvem, também, a sua ação profissional (Campos, 2023a). A este propósito retomamos Torstendahl e Burrage (1990) que explicam como as estratégias de afirmação dos grupos profissionais se definem na procura do robustecimento e distinção face a outros. Torstendahl e Burrage (1990) dedicaram-se precisamente à pesquisa em torno da questão, tendo concluído que o *sistema de conhecimentos* é um dos elementos presente nos processos de formação das profissões, tal como a *existência de um projeto de profissionalização* e a *influência e papel do Estado nesse processo* (Campos, 2023a). A análise que desenvolveram em torno dos elementos comuns a todos os processos de formação de profissões, permitiu-lhes concluir que apesar da diversidade de variáveis que contribuem para a configuração de diferentes projetos de profissionalização, em grande parte o conhecimento é um elemento de distinção, diferenciado sobretudo pelo tipo de conhecimento-base, o modo como é transmitido e, também, pela forma como se organiza em subespecialidades (Rodrigues, 2012, p. 91).

Para a pesquisa cujos resultados se apresentam parcialmente, como anteriormente se explicou, o modelo de Abbott (1988) e os contributos dos seus contemporâneos Torstendahl e Burrage (1990), constituíram-se como “farol” que orientou a análise e compreensão do grupo profissional em referência, mas a que se juntaram outras propostas (mais recentes). Nomeadamente, autores que na discussão em torno do conhecimento profissional não se encontrassem aprisionados na (ainda presente) discussão em torno da definição de profissão, ocupações e grupos profissionais (Bourgeault et al., 2009). Por outro lado, procurou-se atualizar o modelo de partida, incorporando o alargamento do entendimento sobre conhecimento profissional, i.e., sem que o mesmo se restringisse apenas a um tipo de conhecimento de base científica, formalmente codificado. Portanto, buscou-se para o enquadramento um entendimento atravessado pelo debate e propostas que vão ao encontro dos grupos profissionais. Autores como Brint (1994), referiam-se, precisamente, aos “professional workers” como “knowledge experts” ou “occupational experts”, como protagonistas de processos de produção de conhecimento, em que se incluem os professores.

A partir da viragem do século, na revisitação do problema da definição das profissões, Brante (2011) reuniu os trabalhos anteriores de pesquisa de vários autores, em torno dos atributos ou traços de distinção das profissões. Uma vez mais, o

conhecimento é o elemento comum, presente em todas as pesquisas que compiliou.<sup>3</sup> Para Brante (2011), coloca-se o problema da imprecisão da definição do conhecimento (profissional), emergindo como uma amálgama de atributos, sem que se distingam entre si. O autor interroga sobre os tipos de conhecimento que geram competências (*skills*) e práticas profissionais (Brante, 2011, p. 9). Para este autor, a sugestão de que se trata de formas de conhecimento teórico, considerado superior, não esclarece a questão (Brante, 2011, p. 11), mantendo-se assim em aberto a discussão em torno do tema (Campos, 2023a).

Também Svensson (2006) apontou para a necessidade de continuidade de pesquisa e discussão que partam da relação entre o que *occupational practitioners* desenvolvem nas situações profissionais e o conhecimento adquirido no quadro da sua formação. O autor, interroga assim a possibilidade de estes não identificarem associação/ponte entre o conhecimento de natureza científica, abstrato, apropriado na formação, em particular na dimensão teórica e a ação concreta nas situações letivas, em contexto escolar, designadamente na tomada de decisão face a diversos desafios enfrentados (Campos, 2023a). Outra questão apontada por este autor prende-se com a hipotética possibilidade de não haver relação com o referido conhecimento formal (científico e abstrato) e esses desafios que podem resultar de condições não consideradas anteriormente (Campos, 2023a). Também a existência de diferentes correntes, paradigmas e modelos no âmbito do conhecimento formal (científico e abstrato), por vezes inconciliáveis entre si, é para este autor aspeto a considerar, na medida em que tal implica que sejam os profissionais (*occupational practitioners*) que decidem escolhendo entre os que considerarem como mais ajustados às situações e contextos em que desenvolvem as suas práticas profissionais e a partir dos quais emergem os referidos desafios (Campos, 2023a). Mais especificamente no âmbito do campo da educação, Vanderstraeten (2007) opta pela expressão “professional work in education”, significando a adoção desta terminologia e conceptualização, para o caso dos professores, a capacidade de serem analisados partindo da sua integração nos contextos educativos, mais concretamente nas organizações escolares (Campos, 2023a). Portanto, o renovado interesse pelas profissões manteve a centralidade do conhecimento profissional, resultando na ampliação da área (Swidler e Arditi, 2008, p. 184), alargando-se a diversos tipos,

---

3 Na proposta dos autores europeus Burrage, Jarasch and Siegrist (1990), o conhecimento é apresentado como “Knowledge that is ‘exclusive’, ‘profound’, ‘inaccessible’ or ‘not easily understood’ by lay persons and acquired in special institutions of advanced education” (Burrage, Jarasch and Siegrist, 1990, como citado em Brante, 2011, p. 5). Já na proposta de Freidson (2001), autor norteamericano, aparece como “A body of knowledge and skill which is officially recognized as one based on abstract concepts and theories and requiring the exercise of considerable discretion” (Freidson, 2001, p. 180, como citado em Brante, 2011, p. 6).

formas e componentes do conhecimento, e conseqüentemente, a modalidades de relação e posicionamento dos professores com o conhecimento profissional diversas (Campos, 2023a). Para Gorman e Sandefur (2012), em resultado dessa ampliação, a discussão sobre a produção, disseminação/transferência e uso do conhecimento não se restringe apenas às profissões tradicionalmente consideradas, passando a incluir os grupos e os profissionais que desenvolvem a sua ação nos contextos profissionais, mobilizam e usando o conhecimento a partir dessas posições (Campos, 2023a). Ora, indo precisamente ao encontro dos princípios de Abbott (1988), estes autores sublinham a necessidade de se saber mais sobre os usos do conhecimento em situações profissionais concretas (Gorman e Sandefur, 2012, p. 282). Assim como, considerar teórica e analiticamente as diferentes modalidades de conhecimento, formal e informal, apontadas por Swidler e Arditi (2008), admitindo-se um conhecimento profissional que pode ser abstrato ou experiencial (Gorman e Sandefur, 2012, p. 282). Para encerrar esta secção, foquemo-nos nas distinções de tipos e formas de conhecimento profissional, que parecem sobretudo dizer respeito às respetivas bases/fontes, contextos e processos de produção e transferência. Parece evidenciar-se, assim, nas várias propostas, uma razoável dualização entre planos, o formal e o informal, que correspondem genericamente, ao conhecimento abstrato de base científica e académica, incluindo produção científica e formação dos profissionais e o informal, aproximado aos contextos profissionais e situações interacionais. Pavlin et al. (2010) apontam para a distinção entre *practical tacit knowledge* e *explicit formal knowledge*. O primeiro, identificado como conhecimento mobilizado em contexto profissional, e o segundo, o conhecimento formal, adquirido no âmbito da formação superior (Campos, 2023a). Esta perspetiva lê dicotomicamente o *practical* e o *formal*, enfatizando a separação entre os contextos de formação e os de prática profissional, alimentando as distinções que opõem tipos de conhecimento: intelectual/experiencial; abstrato/aplicado; formal/informal; explícito/implícito; teórico/prático; científico/tácito (Campos, 2023a). Caria (2014) contribui para a presente discussão, centrando-se particularmente nos motivos e conseqüências dessa dicotomização. O autor propõe que se faça a distinção entre *saberes* e *conhecimento*, centrando-se os primeiros “*nos processos de aprendizagem e uso social do conhecimento nos contextos de trabalho*” (Caria, 2014, p. 788), e o segundo “*nos processos de produção e transmissão social de conhecimento aplicados-transferidos para as atividades profissionais*” (Caria, 2014, p. 788). Em síntese, tomando os contributos dos vários autores que ao longo de décadas se têm ocupado desta discussão, assinala-se a multidisciplinaridade, multiplicidade, multidimensionalidade e complexidade do conhecimento profissional, plasmadas nas diversas teorizações e análises, sobretudo as mais recentes, que corresponderam ao

referido alargamento do campo de estudo (Campos, 2023a). Uma ilustração tomada a partir de um contributo (mais) recente, são os trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos por equipas como a de Jensen et al. (2022). Na sua pesquisa sobre professores contribuem para a discussão, referindo-se ao *knowledge-sharing practices* no quadro da ação profissional, relacionando com outros conceitos como *applying knowledge*, *knowledge culture*, *knowledge-intensive society* (Campos, 2023a). Os trabalhos mais recentes, que se desenvolvem nesta direção, não repudiam ou desabrigam o conhecimento formal (teórico), mas enfatizam o reconhecimento de diversos tipos e formas de construção desse conhecimento. Neste âmbito, Svensson (2006) refere-se à relevância de se constituir um referencial partilhado e reconhecido, resultante da formação promovida pelas entidades que assumem essa responsabilidade. O autor considera fundamental a existência desse conhecimento entendido como “pano de fundo”, pela necessidade de uma base comum, na qual se funde e configure uma identidade profissional, a partir da e na qual os profissionais partilham uma linguagem e práticas profissionais de um mesmo coletivo.

### **Professores e conhecimento profissional**

Apesar de a docência ser uma profissão que atravessa séculos da história ocidental, com figuras do professor como o *pedagogo*, o *tutor*, o *mestre*, com uma imagem simbólica dos professores que se tem mantido até à contemporaneidade (Roldão, 2018), o seu estatuto e reconhecimento profissional tem sido marcado por uma elevada ambiguidade (Evetts, 2006; Lopes, 2022; Noordegraaf, 2007; Nóvoa, 1995; Roldão, 2007; Tardiff, 2002). Sendo que, no campo da educação os autores têm identificado o conhecimento profissional como um dos elementos que mais contribuem para a vulnerabilidade do grupo profissional. Roldão (2007) identificou-o como o “elo mais fraco” da profissionalidade do grupo. Também Nóvoa (1995) se ocupou desta questão, apontando no quadro de dimensões de vulnerabilidade a *exterioridade* do grupo face à regulação da produção do conhecimento profissional, depositadas em entidades e grupos externos (Campos, 2023b). Ora, se se considerarem os conhecimentos adquiridos na formação inicial, são principais protagonistas os do campo formativo, ou seja, pertencentes às instituições de formação de professores, assim como aos do campo científico, os investigadores e especialistas (Campos, 2023b), que minoritariamente são profissionais com experiência em docência noutros ciclos de ensino e educação. No caso do conhecimento pedagógico voltam a ser produtores outros que não apenas os professores, sobretudo quando a pedagogia se confunde com as ciências da educação (Meirieu, 1995). O mesmo se passa com os conhecimentos disciplinares, que integram os saberes conteudinais

do currículo e que provêm, essencialmente, dos grupos tradicionalmente produtores do conhecimento científico, que se encontram nas universidades (Tardif e Zourhlal, 2005) e nos centros de investigação. Enguita (2010) refere-se no âmbito desta discussão à *descontextualização* do conhecimento profissional relativamente ao grupo. Isto é, os saberes, surgem junto dos professores já construídos, definidos e determinados por outros (Lüdke e Cruz, 2005; Lunenberg, et al. 2007; Tardif e Zourhlal, 2005). Outros autores têm assinalado o desafio de uma relativa *descentralização* do conhecimento, seja na sua forma, nas fontes e nos seus modos de disseminação (Jensen et al., 2022; Tronsmo, 2020).

Enguita (2019) e Lopes (2022) apresentaram, mais recentemente, sistematizações analíticas das etapas do processo de profissionalização dos professores de espanhol e português. Os autores apontam similarmente aspetos que parecem ser comuns aos dois sistemas, como a “vulnerabilidade” do grupo profissional dos professores relativa a diferentes dimensões, destacando-se o conhecimento profissional como “fragilidade”, à semelhança do que outros autores anteriormente identificaram, como referimos. Consideram estes autores, haver uma menor autonomia e capacidade de decisão, que ilustra a atual condição socioprofissional dos professores, nos dois países. Anteriormente, numa linha paralela de discussão, já Kelly et al. (2008) tinham avançado com a questão relativa à definição e consequente decisão sobre o que se entende ser o conhecimento necessário para o desempenho dos professores (Kelly et al., 2008).

### **Emergência da teorização do conhecimento profissional dos professores**

No campo da educação, no final do século XX, o debate sobre o conhecimento profissional dos professores teve assinalável desenvolvimento, sendo interessante observar que foram incorporadas, em parte, as discussões e avanços do campo da sociologia das profissões, em geral, e dos grupos profissionais, em particular. Foi sobretudo na última década do século passado que se firmaram as principais questões e perspetivas do debate, podendo afirmar-se que no que toca ao conhecimento profissional dos professores, tem sido problematizado a partir da dicotomização entre *teoria* e *prática* profissionais (Campos, 2023a). Por outro lado, tem-se defendido que os professores no contexto escolar são produtores de conhecimento profissional. São vários os autores que têm procurado definir o conhecimento profissional dos professores (Ben-Peretz 2011; Ulvik & Smith, 2011). Nas diferentes propostas, é comum a sistematização dos elementos constitutivos do conhecimento profissional, e consequentemente identificados os produtores e modos de uso desse

conhecimento (Campos, 2023b). Complementarmente, os autores ocupam-se dos mecanismos de aquisição, certificação, desenvolvimento e regulação do conhecimento. Mas é, sobretudo, na variação entre os elementos definidos e a posição ocupada pelos professores que os quadros teóricos se distinguem, conservando-se em geral como referências configuradoras dos mesmos, as propostas de Schön, Stenhouse e Shulman<sup>4</sup> (Campos, 2023a).

Os trabalhos de Schön (1983, 1987, 1992) estabeleceram o paradigma da *racionalidade prática* e do *profissional reflexivo* (Fenstermacher, 1994; Montero, 2005). Este paradigma tem sido considerado, até à atualidade, como o marco que suporta a perspetiva sobre os professores que os entende como profissionais, i.e., com capacidade de construção de conhecimento profissional e reflexividade face à planificação, implementação e avaliação das (suas) práticas profissionais. Portanto, no seio deste paradigma o conhecimento é entendido como resultado de construção que parte das situações e contextos profissionais. A partir de Stenhouse (1975), foi largamente difundida a ideia do *professor-investigador*, que “desenvolveu trabalho significativo a partir da ideia de que a mudança pedagógica depende das capacidades dos professores de analisarem e produzirem conhecimento sobre as suas práticas, que Stenhouse (1975) procurou resumir no termo professores-investigadores” (Figueiredo, 2022, p. 359), sendo consensualmente considerado como referência primordial até à atualidade.<sup>5</sup>

O terceiro autor, Shulman (1986, 1987, 1994), precisamente, defende que face a situações de incerteza e imprevisibilidade, os professores constroem conhecimento ancorado num processo de raciocínio e ação pedagógica que lhes permite, o desenvolvimento de “novas compreensões, intuições e disposições” (Montero, 2005, p. 197). A sua proposta, vai assim ao encontro da *reflexão na ação* de Schön (Campos, 2023a), ao identificar uma *forma de compreensão dos professores*, nomeando-a como “a sabedoria dos práticos”. Shulman distingue quatro fontes do conhecimento. A *especialização disciplinar*, referindo-se ao conhecimento conteudinal e às estruturas filosófico-históricas que o suportam. O autor inclui igualmente o conteúdo e a sua elaboração na apresentação que os professores fazem aos alunos, sendo as suas bases as publicações, os estudos, a investigação produzida que os professores vão dar a conhecer, desejavelmente na sua pluralidade (Shulman, 1987, p. 9). Os

---

4 Mais tarde, Shulman e Shulman (2004) reformularam as suas propostas, integrando em grande parte, as questões em debate relativas ao conhecimento profissional em geral e dos professores em particular (Campos, 2023a).

5 Mais recentemente, tomando a realidade portuguesa, Arcadinho et al. (2020) apresentam a análise da produção académica desenvolvida entre 2001 e 2019, que incluiu os trabalhos sobre os professores enquanto investigadores. Os resultados realçam os efeitos da ação investigativa nos processos de construção do conhecimento profissional (Campos, 2023a).

*materiais e estruturas educativas*, relativos às fontes e aos recursos que dizem respeito aos processos de escolarização, como os currículos, os programas, os manuais, assim como as regras e normas definidos nas organizações escolares (Campos, 2023a). A *literatura educativa especializada*, que se prende com as metodologias e estratégias de ensino (Campos, 2023a). E, por fim, a *sabedoria da prática*, a que nos referimos anteriormente, que, por ser a menos codificada das fontes, faz incorrer no risco de diluição, perdendo-se por isso, enquanto tal (Campos, 2023a). A proposta de Shulman reveste-se de particular interesse por ter procurado apresentar uma definição de conhecimento profissional dos professores, ancorado no grupo profissional, por isso, o enfoque não se restringe ao corpo de conhecimentos (conteúdos), o que é, mas inclui a *natureza e fontes do conhecimento*, permitindo assim que se considerem de modo combinado as dimensões *intelectuais, práticas e normativas* que enquadram a ação e o conhecimento dos professores, inscritos no(s) processo(s) de profissionalização do grupo profissional (Campos, 2023a).

### **Conhecimento e saberes profissionais de professores: especificidades e definições**

No conjunto dos autores que usam o conceito de saberes profissionais, dos quais destacamos Caria (2005, 2014), o contexto profissional ganha centralidade, por facilitar o desenvolvimento de competências profissionais em grande medida em resposta a incidentes e problemas que se colocam nos quotidianos escolares, i.e., em situações profissionalmente contextualizadas e no âmbito das quais a possibilidade de trabalho realizado em equipa se revela relevante (Loureiro, 2005). Tardif et al. (1991) optam pelo uso do conceito de *saberes profissionais*, focando-se na especificidade e pluralidade de que se reveste essa definição, tendo tido esta proposta amplo acolhimento no campo educativo. Estes autores entendem o conhecimento profissional dos professores como *um conjunto, mais ou menos coerente, de saberes plurais: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência* (Tardif et al., 1991, p. 60). É, para estes autores, no contexto que se desenvolve a prática profissional, que esses saberes, considerados específicos da atividade profissional docente, se fundam e são contextualmente validados. Esses *saberes profissionais* são deste modo incorporados, no quadro da experiência profissional, na forma de *habitus e habilidades* profissionais (Tardif et al., 1991, p. 60). Outro enfoque a considerar na discussão e compreensão em torno do conhecimento profissional dos professores são os trabalhos que o analisam, sobretudo, a partir da formação de professores, situando-o no quadro do desenvolvimento profissional (Day, 2001; Hermansen, 2020; Marcelo, 2009).

Para sistematizar tomamos os trabalhos de Roldão (2007, 2018). Para a autora, a definição do que se entende por conhecimento profissional encontra na falta de clarificação da especificidade da profissão docente um obstáculo, defendendo que é a *ação de ensinar* que granate distinção da ação profissional dos professores (Roldão, 2007, 2018). Historicamente, a ação docente conheceu diversas significações, destacando-se as imagens da “missionação” e do “perceptorado”. A esta *multissignificação* do termo *ensinar*, junta-se outro problema, a *miscigenação* dos *elementos pessoais e profissionais, que se juntam no desempenho profissional* (Roldão, 2018, p. 177). A que acresce a precedência da ação docente às propostas de definição e teorização da mesma, nas palavras da autora “*praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado*” (Roldão, 2018, p. 176). No que se prende com a especificidade do conhecimento profissional, a autora entende que a função de *ensinar* se trata de uma atividade que se reveste de complexidade (Roldão, 2007), apontando para um *conjunto de geradores de especificidade*, que caracterizam esse conhecimento. A autora argumenta que se trata de uma atividade de *natureza compósita*, “visto que se trata de uma integração transformativa e não justaposta de vários tipos de saber, que se traduzem em ações: *capacidade analítica*, na medida em que o saber do docente se concretiza no uso constante de dispositivos de análise e reorientação do seu agir; *natureza mobilizadora e interrogativa*, pois se trata de conhecimento orientado para sustentar a interrogação inteligente e produtiva da acção, através da mobilização e integração adequadas de vários elementos do conhecimento” (Roldão et al., 2009, p. 144). Portanto, não sendo uma ação de aplicação, trata-se de uma ação de mobilização de um conjunto de conteúdos *para* e *na* ação de ensinar, entendida como: “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2007).

Em suma, na área da educação são diversas as propostas que enfatizam o *carácter prático* do conhecimento (Montero, 2005), definidas, em grande medida, pela oposição ao designado *paradigma de natureza positivista*, que entende o professor como o *prático* que “aplica” o conhecimento profissional. Para a análise a desenvolver em torno do conhecimento profissional dos professores, partimos do entendimento destes enquanto grupo profissional, internamente diferenciado. Considerando que para essa diferenciação concorre, entre outros elementos, as relações e posicionamentos destes profissionais em relação ao conhecimento profissional. Entendido aqui como Roldão (2007, 2018) o define, integrando assim tipos e formas de conhecimento de natureza e base científica, abstrata e formalmente codificada, mas também de base experiencial e interacional. Portanto, procurou-se questionar sobre as práticas profissionais dos professores em contexto profissional, considerando diferentes situações profissionais de produção, mobilização e circulação do conhecimento profissional, i.e., não se circunscrevendo à sala de aula e à escola.

Designadamente, a participação em grupos de discussão, em eventos científico-pedagógicos e ainda, situações em que procuram apoio e troca informal de conhecimento (Campos, 2023b).

### **Procedimentos metodológicos**

Metodologicamente, procurou-se ir ao encontro dos professores nos seus contextos profissionais, optando por uma técnica que nos permitisse inquirir um alargado número de professores. Tecnicamente incluiu-se, por isso, inquirir professores a desempenhar funções na totalidade de ciclos do sistema educativo (Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo de Ensino Básico [CEB], Ensino Secundário) e também os professores da Educação Especial (multiciclos). Procurou-se, também, assegurar uma razoável diversidade socioterritorial, socioeconómica e sociocultural dos alunos e contextos escolares em que os professores desenvolvem a docência. Por isso, optou-se pela realização de um inquérito por questionário aplicado à totalidade dos docentes de um dos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa, no ano letivo 2019/2020. Após realização de pré-teste, tendo para isso sido mobilizados docentes de outras regiões do país pertencentes a todos os ciclos de educação, o instrumento foi dado a conhecer aos dirigentes escolares que procederam à sua divulgação junto dos professores, das respetivas organizações escolares, durante onze semanas. Para um total de 1823 docentes obtiveram-se 887 respostas válidas, correspondendo a uma taxa de resposta na ordem dos 48,7%.

As questões colocadas aos docentes procuraram, como demos conta anteriormente, conhecer as práticas profissionais a partir de situações profissionais de produção, mobilização e circulação do conhecimento profissional. A definição das questões procurou abarcar as 4 fontes de conhecimento enunciadas por Shulman (1986, 1987, 1994), por permitirem que a inquirição dessa cobertura à diversidade de situações e mecanismos de produção, mobilização e circulação do conhecimento. Na Tabela 1 sistematiza-se, para as diferentes situações profissionais consideradas, os posicionamentos definidos, distinguindo entre os de mobilização e os de produção. Exemplifica-se com a primeira situação, a formação, em que se distinguiu entre a ação enquanto formando da ação na posição de formador.

**Tabela 1** Plano de análise: mobilização e produção de conhecimento profissional

Posicionamento Mobilizador (de conhecimento profissional)	Esfera profissional (contexto/situação)	Posicionamento Produtor (de conhecimento profissional)
Formando (frequente formação contínua)	Formação Inicial e Contínua	Formador (responsável pela formação contínua)
Leitor (consulta/pesquisa publicações)	Publicações	Autor (autoria de publicações)
Participante (assiste a eventos científico-pedagógicos)	Eventos científico-pedagógicos	Orador/Organizador (apresenta comunicação oral e/ou organiza eventos científico-pedagógicos)

Fonte: (Campos, 2023a).

## Produção e mobilização de conhecimento profissional: participação dos professores em contexto profissional

### Formação

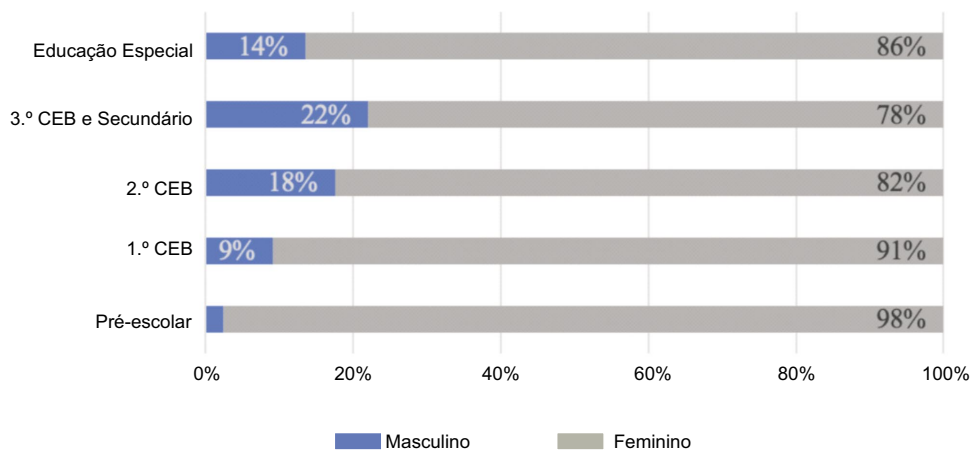
Para a apresentação e discussão dos resultados, parte-se da demonstração da aproximação da caracterização socioprofissional dos docentes da amostra ao total nacional, considerando o ano letivo de inquirição.<sup>6</sup> O conjunto dos docentes inquiridos, apresenta uma elevada feminização, à semelhança do retrato do sistema educativo português (Figura 1). Tendo a presença masculina maior expressão nos níveis de ensino mais avançados, ultrapassando a barreira dos 20% apenas no 3.º CEB e Secundário.<sup>7</sup> O mesmo se observa no que diz respeito à idade, com uma média de idades de 50,79 anos (DP = 8,3), com mais de metade dos inquiridos no intervalo dos 50 ou mais anos de idade<sup>8</sup> (Figura 2), em linha com o retrato de um sistema educativo envelhecido.<sup>9</sup>

6 Os resultados aqui apresentados retomam parcialmente o capítulo 4 da tese de Doutoramento da autora (Campos, 2023a, pp. 241-310).

7 Para o ano letivo 2019/2020, a taxa de feminidade era de 99,1 para o Pré-Escolar; 87,0 para o 1.º CEB; 72,1 para o 2.º CEB e 71,7 para o 3.º CEB e Ensino Secundário, segundo a DGEEC (2021) Estatísticas da Educação.

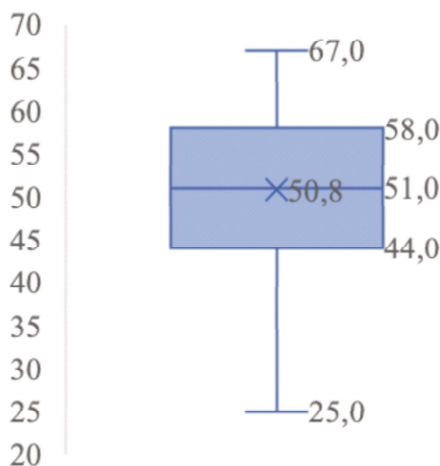
8 A análise da evolução da percentagem de docentes, por grupo etário, apresentada no relatório do CNE (2021) aponta para um envelhecimento progressivo, em todos os níveis de ensino. Os dados da DGEEC para 2019/20 mostraram a seguinte distribuição de docentes, por ciclo de ensino: com 50 ou mais anos de idade, para o Pré-escolar 54,7%, 1.º CEB 41,3%, 2.º CEB 56,7%, 3.º CEB e Ensino Secundário, 53,8%; com menos de 30 anos de idade, na mesma ordem 3,4%, 1,5%, 1,9% e 1,2% (DGEEC, 2021).

9 No relatório relativo ao ano letivo 2019/2020 do CNE, são apresentados os seguintes valores: 51,9% de docentes com 50 ou mais anos, 1,6% com menos de 30 anos de idade e 15,4% com mais de 60 anos (CNE, 2021).



**Figura 1** Distribuição dos inquiridos (%), por sexo e nível de ensino

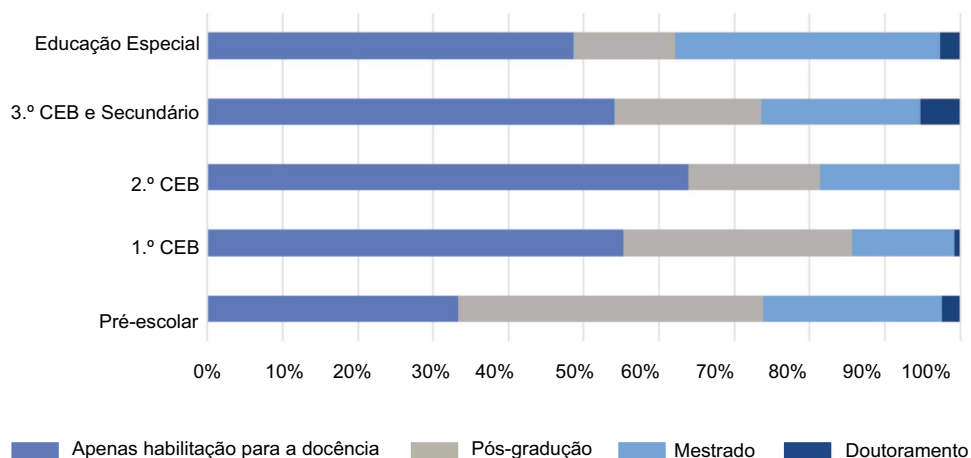
Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020 (Campos, 2023a, p. 245)



**Figura 2** Diagrama de extremos e quartis da idade (em anos) dos inquiridos

Legenda: A barra central em cada diagrama de caixa representa a mediana (valor central que representa 50% dos dados). A cruz representa a média.

Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020 (Campos, 2023a, p. 246).



**Figura 3** Formação inicial e avançada, por ciclo de educação e ensino (%)

Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020 (Campos, 2023a, p. 245)

No que se prende com a análise da qualificação dos inquiridos, optou-se pela definição de uma nova variável, que sintetizou outras iniciais. Procurou-se garantir a diferenciação patamares formativos distintos. Um primeiro, que corresponde à obtenção da habilitação para a docência, que se designou formação inicial, independentemente do grau. Por isso, juntaram-se os docentes que apesar de terem níveis de qualificação diferentes (como bacharelato, licenciatura ou mestrado), no caso de esses graus corresponderem à certificação que os habilitou para a docência. Com esta opção pretendeu-se distinguir para cada inquirido, a formação inicial que habilitou para a docência de outras mais avançadas.<sup>10</sup> Os resultados mostram que para mais de metade dos inquiridos (54%) a formação inicial corresponde ao grau de qualificação mais elevado,<sup>11</sup> como se pode observar na Figura 3.

10 Assim, na categoria “Apenas habilitação para a docência” incluem-se situações em que o professor tem apenas bacharelato, licenciatura ou mestrado, dependendo da data em que concluiu a formação, variando em função das condições relativas ao nível de qualificação para a habilitação para a docência à época da respetiva diplomação. Já na categoria “Pós-graduação” foram incluídos os Complementos de Formação (embora em grau correspondam à licenciatura, para os docentes que os concluíram não se tratou de aquisição de habilitação para a docência, aliás, na sua maioria tratava-se de um grupo de profissionais com carreiras já longas, encontrando-se em grande parte em fase de ciclo de vida profissional final) e, ainda, as respostas de quem referiu que tinha parte curricular de curso de mestrado e de doutoramento. No caso dos docentes da Educação Especial, dada a exigência de uma formação especializada para docentes que tenham, à data de início dessa formação, 5 anos de experiência profissional (Decreto-Lei n.º 95/1997, 1997), optou-se por considerar como formação avançada a formação que fosse indicada como outra pós-graduação, para além daquela que os habilitou para a Educação Especial.

A desigual distribuição de níveis de qualificação, permite identificar um primeiro traço de diferenciação no seio do grupo profissional (Abbott, 1988), parecendo evidenciar-se uma distinção que se pode ler a partir dos ciclos de ensino e educação. Como se pode ler na figura em cima, os professores do 3.º CEB e Secundário distinguem-se dos restantes por terem os níveis mais elevados de qualificação.<sup>12</sup> Também os educadores de infância e os professores da Educação Especial se distinguem entre os que se ocupam dos níveis de escolarização de iniciação, na medida em que mais de 50% destes apresentam qualificações, para além da exigida para o exercício das funções que desempenham. Também a frequência de formação contínua revelou distinções. Como se pode ler na Figura 4, trata-se de uma prática regular, para uma maioria de docentes, mas, essa frequência varia em função do ciclo de docência. Parecendo poder afirmar-se que, os que detêm globalmente os níveis de qualificação mais baixos, são também os que menos regularmente frequentam a formação contínua, neste caso os do 2.º CEB.

Para além da posição de formandos, inquiriu-se ainda sobre as práticas desenvolvidas enquanto formadores. Os resultados mostram que, nos últimos 5 anos, parte residual dos docentes foi formador, sendo entre os docentes do 3.º CEB e Secundário que se encontra mais professores que desempenharam essas funções. Seguem-se os do Pré-Escolar e da Educação Especial, ou seja, coincidindo com os que detêm mais qualificações para além da inicial, como se pode ver na Figura 5.<sup>13</sup>

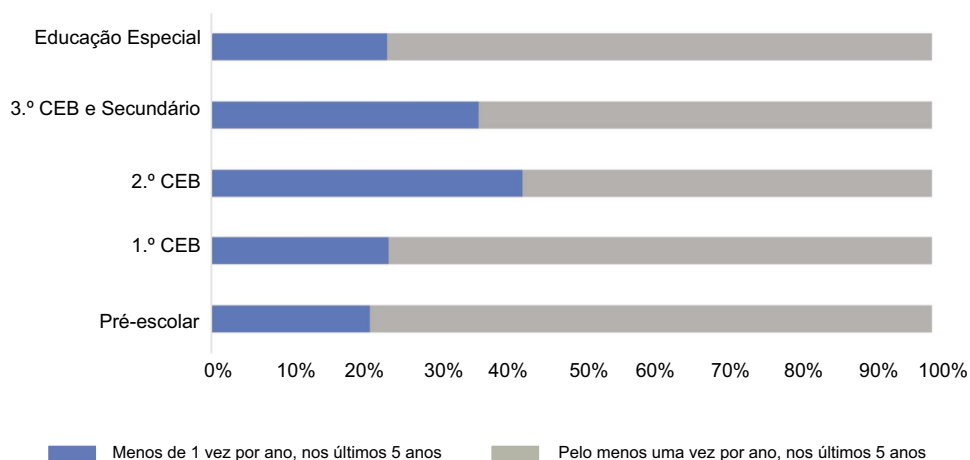
A análise mostrou ainda que, à medida que aumenta a regularidade da realização de formação contínua enquanto formadores desce a frequência de respostas, revelando-se assim a raridade de professores inquiridos que são formadores com elevada regularidade. Evidencia-se assim a distinção interna, numa das dimensões de relação com a produção e circulação do conhecimento profissional, com participação residual dos professores que se encontram no desempenho de funções docentes em contexto escolar, em processos formativos, na posição de formadores. Reforça-se a ideia de uma distinção entre os profissionais que se ocupam do atendimento dos clientes, dos outros que se encontram como responsáveis da formação,

---

11 No relatório do CNE (2021), referente à análise do ano letivo 2019/2020, na secção sobre a qualificação dos docentes, é sublinhado o seu elevado nível, com distinção dos professores do 3.º CEB e do Ensino Secundário, salientando que uma larga maioria detém habilitação profissional concluída em data anterior a' implementação do Processo de Bolonha.

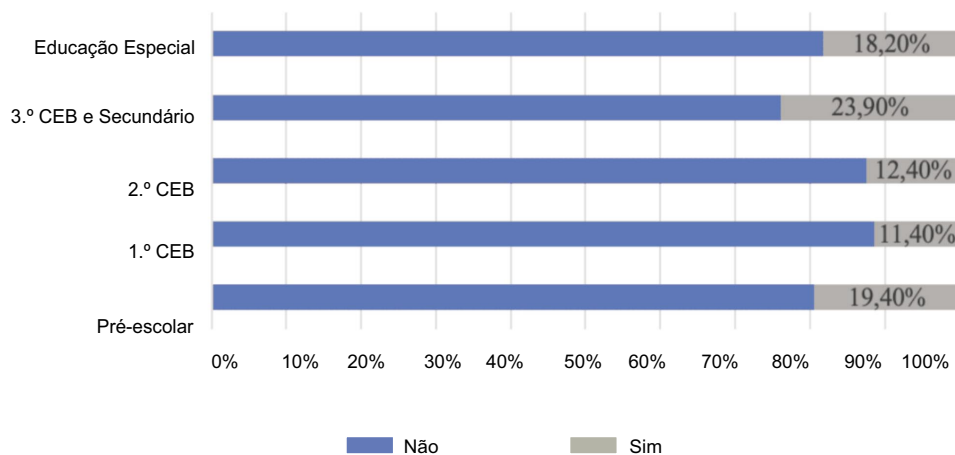
12 Segundo os dados da DGEEC (2021), para o ano letivo 2019/2020, a distribuição dos docentes com licenciatura (ou equivalente) era para o Pré-Escolar, 77,8%; 1.º CEB, 82,0%; 2.º CEB, 80,9%; 3.º CEB e Ensino Secundário, 79,6%.

13 A realização do teste do Qui-Quadrado permitiu verificar que existe relação entre o desempenho da função de formador nos últimos 5 anos e o ciclo de educação e ensino em que o docente leciona ( $X^2(4) = 12.356, p = 0.015$ ), sendo esta atividade mais frequente do que o esperado entre os professores do 3.º CEB e Secundário e menos entre os professores do 1.º CEB.



**Figura 4** Frequência de formação contínua nos últimos 5 anos (%) por ciclo de ensino

Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020 (Campos, 2023a, p. 260).



**Figura 5** Desempenho da função de formador nos últimos 5 anos em função do ciclo de ensino.

Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020 (Campos, 2023a, p. 268).

tal como Abbott (1991) enunciava. Neste caso, parecem ser raros os que são formadores, entre os que se encontram na organização escolar a desempenhar a função de ensinar (Roldão, 2007), junto dos alunos.

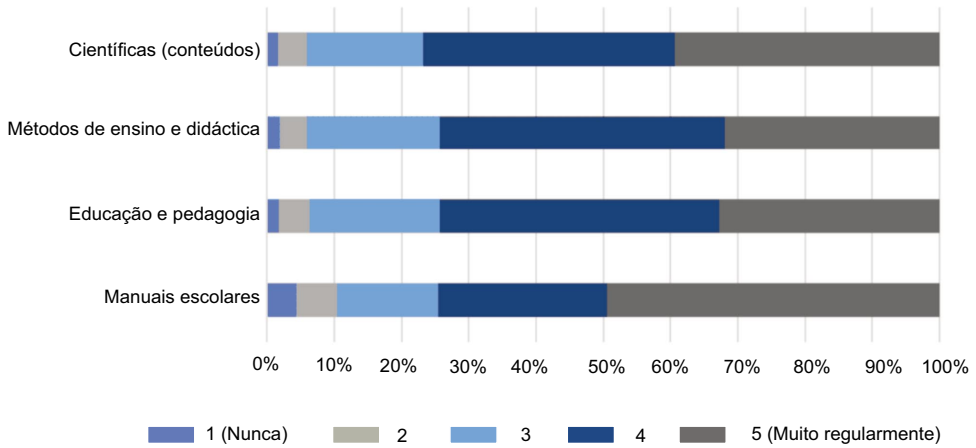
### *Consulta e autoria de publicações*

À semelhança do que se encontrou para a formação contínua, a prática de mobilização de conhecimento profissional, neste caso por via de consulta e leitura, aparece com elevada regularidade. Distinguindo-se como o tipo de publicação mais frequentemente consultado os manuais escolares, não havendo diferença assinalável entre as restantes publicações, tal como se pode ler na Figura 6. Apesar da regularidade de consulta, há professores que revelam nunca ou raramente mobilizar publicações. Ora, coloca-se a questão se tal resulta do que Svensson (2006) assinalou, i.e., a possibilidade de descoincidência entre os referenciais publicados e o conhecimento que os docentes considerem adequado para desenvolvimento da sua prática profissional, por não responder aos desafios que contextualmente enfrentam.

Novamente, encontraram-se diferenças, estatisticamente significativas, na regularidade de pesquisa de todos os tipos de publicações em função do ciclo de educação e ensino, com os resultados do teste de Kruskal-Wallis. Os testes post-hoc permitiram identificar as diferenças estatisticamente significativas. Como se pode ler na Tabela 2, na resposta sobre regularidade de consulta de publicações (em que 1 significa nunca consultar e 5 consultar muito regularmente), os valores médios de consulta destas por tipo, revelou diferenças entre as práticas de consulta dos professores por ciclos de ensino.

As publicações sobre *Educação e Pedagogia* são menos consultadas pelos docentes do 3.º CEB e Secundário. Relativamente às publicações científicas, são menos consultadas pelos Educadores de Infância e docentes do 2.º CEB, se comparados com os do 3.º CEB e Secundário. Esta distribuição coincide com os descritores da Classificação Portuguesa das Profissões CPP/2010 (INE, 2010) para cada subgrupo. Com distinção dos docentes do 3.º CEB e Secundário mais associados à dimensão disciplinar-didática, i.e., entendidos como docentes que se dedicam ao ensino de disciplinas, mobilizando principalmente conteúdos de natureza científica. Inversamente aos docentes do 1.º CEB e Pré-Escolar definidos sobretudo pela dimensão pedagógica da profissão, com enfoque na relação que estabelecem com os alunos (Campos, 2023a).

A prática de publicação aparece como pouco comum ao grupo, revelando, uma vez mais, um posicionamento mais raro enquanto produtores, só cerca de 19% reportaram essa prática. A distribuição das publicações não revelou distinções. Sendo as publicações sobre Educação e Pedagogia e as Científicas as indicadas como mais comuns, seguidas das relativas a Métodos de ensino e didática. Analiticamente verificou-se relação entre a autoria de publicações e o



**Figura 6** Regularidade de consulta de publicações por tipo de publicação

Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020 (Campos, 2023a, p. 273).

**Tabela 2** Regularidade de consulta de publicações por tipo de publicação, por ciclos de ensino

Publicações	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB e Sec.	Ed. Especial	H gl=4
Científicas (conteúdos)	3,63	4,08	3,81	4,21	4,16	25.093***
Métodos de ensino e didática	3,80	4,24	3,92	3,89	4,32	20.393***
Educação e pedagogia	4,33	4,26	3,94	3,82	4,41	37.260***
Manuais escolares	2,88	4,08	4,20	4,21	4,05	35.734***

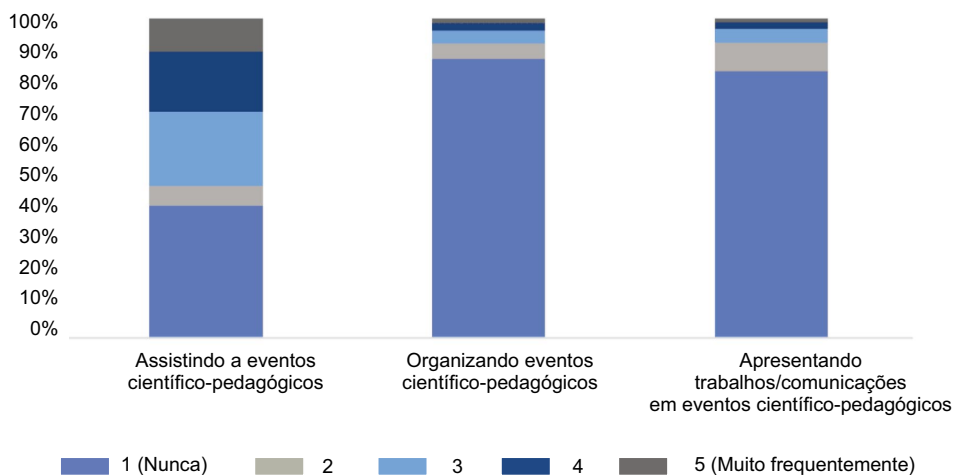
\*\*\*  $p < 0.001$

Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020 (adapt. Campos, 2023a).

nível de qualificações dos professores, sendo mais provável o docente ser autor entre os profissionais com habilitações para além das necessárias para a docência ( $X^2(1) = 27.767, p < 0.001$ ). Portanto, aos níveis de qualificação mais elevados pode associar-se uma maior probabilidade de autoria, reforçando as linhas de distinção anteriores.

### *Eventos científico-pedagógicos*

Os eventos científico-pedagógicos constituem situações profissionais de divulgação, discussão e validação do conhecimento entre pares. Apesar de uma assinalável regularidade, não é expressivo o valor de professores que tenham esta prática



**Figura 7** Participação em Encontros científico-pedagógicos

Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020 (Campos, 2023a, p. 291).

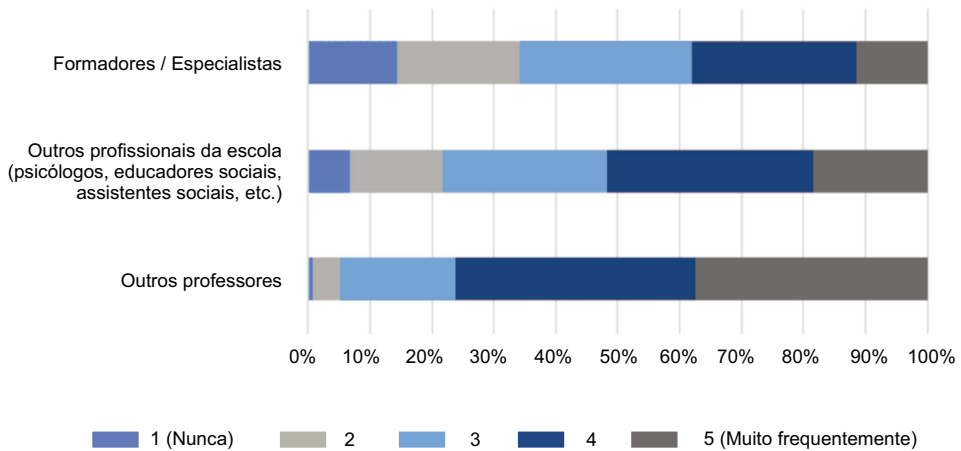
profissional. Os valores recuam quando analisado o envolvimento dos docentes como oradores ou na organização, como se pode ver na Figura 7. Uma vez mais, encontra-se um conjunto de práticas que é desigual entre docentes.

A análise por ciclos de ensino de docência mostrou diferenças,<sup>14</sup> com os professores do 3.º CEB e Ensino Secundário a destacarem-se, uma vez mais, na posição de produtores. Estes resultados encontram-se em linha com os anteriores, com os docentes do 2.º CEB, a reunir valores mais residuais, tanto de produção, como de mobilização de conhecimento profissional. Novamente, a formação avançada a contribuir para a diferenciação, com os mais qualificados a participarem mais neste tipo de eventos, tendo sido os que anteriormente manifestaram, também, práticas de autoria e desempenho de funções enquanto formadores.

#### *Procura de apoio entre pares e grupos de discussão*

Relativamente à procura de apoio dos professores, os resultados evidenciam que privilegiam o apoio dos que se encontram no mesmo contexto profissional (escola). Os inquiridos revelaram que nos seus quotidianos profissionais recorrem, maioritariamente a outros professores. Os outros profissionais da escola aparecem num

14 A realização do teste Qui-Quadrado permitiu identificar diferenças significativas entre a participação em eventos científico-pedagógicos e o ciclo de ensino ( $X^2(4) = 22.819, p < 0.001$ )



**Figura 8** Profissionais a quem os professores recorrem

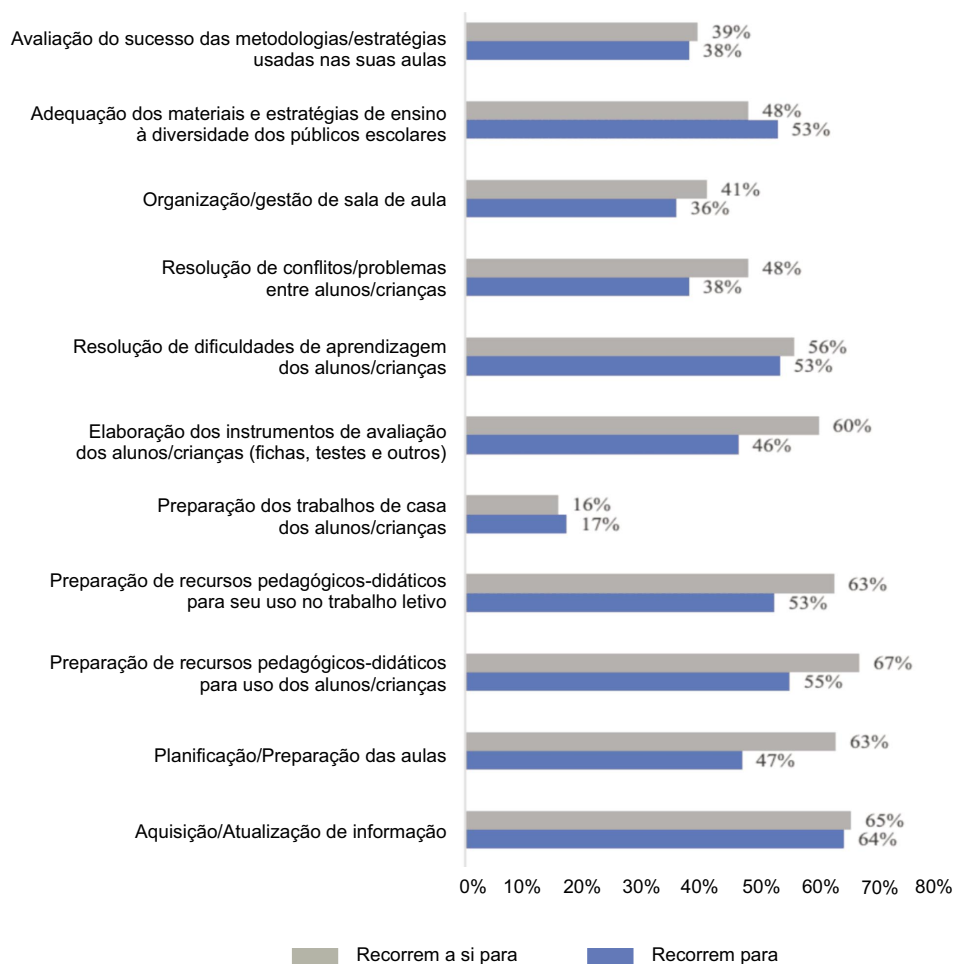
Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020 (Campos, 2023a, p. 284).

plano secundarizado, assim como os de outras esferas profissionais, como se pode ler na Figura 8.

Tais práticas sugerem a existência de um campo profissional da educação contextualmente marcado pela escola (Gorman e Sandefur, 2012, onde os professores operam, enquanto *profissionais da educação*, no sentido de Vanderstraeten (2007). Estes resultados parecem apontar, também, para práticas profissionais que contribuem para o traçar de fronteiras relativamente a outros grupos profissionais (Abbott, 1988), mesmo que não resultando de uma ação estratégica definida no quadro do projeto de profissionalização do grupo (Torstendahl e Burrage, 1990).

A inquirição mostrou coincidência entre as razões/motivos pelos quais os inquiridos procuram e são procurados por outros docentes. Tal reciprocidade sugere que a *aquisição e atualização de informação* e a *preparação e planificação global da ação dos docentes* ocupam mais centralmente as situações de interação profissional, configurando-a, em certa medida. Por ser no âmbito do trabalho desenvolvido entre pares que o conhecimento profissional circula, sendo os próprios professores a fonte do conhecimento mobilizado, como se pode ler na Figura 9. Parece assim evidenciar-se que são relevantes as trocas, apoio e colaboração entre pares e outros, designadamente para a resolução problemas, quotidianamente colocados em contexto profissional (Loureiro, 2005, 2009).

Com valores globalmente mais baixos face aos anteriores, encontra-se os que na sua generalidade se aproximam mais da situação de sala de aula, ou seja, onde



**Figura 9** Professores a quem/que a si recorrem por tipo de solicitação/finalidade pedido

Fonte: Questionário a educadores e docentes, 2020 (Campos, 2023a, p. 285).

se “joga” de modo mais substantivo a relação pedagógica. Revelando-se, assim, que a relevância dada à produção e circulação de saberes profissionais, em contexto profissional (Caria, 2005, 2014; Tardif et al., 1991) não diz respeito a práticas profissionais maioritariamente colaborativas, ou, usando terminologia do grupo profissional, “partilhadas”. No mesmo questionário, sobre participação dos professores em Grupos de discussão, os resultados apontaram para cerca de metade dos professores envolvidos nesse tipo de processo, sendo menos comum para os docentes do 3.º CEB e Secundário.

## Notas finais

Os resultados alcançados permitem sublinhar a importância de investigar os profissionais e as suas práticas nos contextos e esferas da vivência profissional. Procurar saber o que fazem nos seus quotidianos e contexto, permitiu melhor compreender como, em resposta ao desafio lançado, participam os professores em contexto profissional nos modos de produção, mobilização e circulação do conhecimento profissional. Epistemologicamente reforçou-se assim a relevância de os professores serem “lidos” a partir da “lente” teórica e metodológica que os entende como grupo profissional. Apesar de os professores inquiridos se encontrarem no mesmo segmento profissional, que corresponde aos que se encontram nas organizações escolares a assumir o desempenho da função docente, junto dos alunos, revelou-se uma razoável diferenciação. A diferenciação de posicionamentos face ao conhecimento profissional revelou-se para situações profissionais diversas. Nessas situações os professores foram entendidos como protagonistas dos processos de produção, mobilização e circulação do conhecimento profissional, na senda das propostas teóricas enunciadas na segunda secção do texto.

As distinções encontradas parecem ser traçadas, sobretudo, pela pertença aos ciclos de docência. Com um conjunto de docentes que maioritariamente ocupam posições de produção de conhecimento profissional relacionadas com situações profissionais mais externas à organização escolar (3.º CEB e Ensino Secundário), dos outros professores produtores, que o são, sobretudo, a partir de práticas desenvolvidas nas organizações escolares. Distinguiram-se ainda os docentes do 2.º CEB como os que apresentaram, simultaneamente, os valores mais baixos de produção e de mobilização do conhecimento.

O reconhecimento de perfis diferenciados entre professores contraria leituras superficiais sobre o grupo profissional enquanto um conjunto homogeneizado. Os resultados consideraram os professores como grupo profissional, considerando a sua ação em várias esferas profissionais, tomando-os como protagonistas fundamentais na operacionalização dos processos de melhoria dos sistemas educativos, no âmbito dos quais não pode ser ignorado este retrato que ilustra posicionamentos de produção e mobilização do conhecimento profissional distintos, assim como as esferas e os modos de circulação entre pares e outros profissionais.

## Referências

Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.

- Abbott, A. (1991). The order of professionalization. An empirical analysis. *Work and occupations*, 18(4), 355-384.
- Arcadinho, A., Folque, M. A., & Costa, C. L. (2020). Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura. *Instrumento: Revista Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(1), 5-23.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: what is it? How do we uncover it? What are the implications for schooling? *Teaching and teacher Education*, 27(1), 3-9.
- Bourgeault, I. L., Benoit, C., & Hirschkorn, K. (2009). Introduction: comparative perspectives on professional groups. *Current Sociology*, 57(4), 475-485.
- Brante, T. (2011). Professions as science-based occupations. *Professions & Professionalism*, 1(1), 4-20.
- Brint, S. (1994). *In an Age of Experts: The Changing Role of Professionals in Politics and Public Life*. Princeton University Press.
- Campos, J. (2023a). *Professores e Conhecimento Profissional*. [Tese de Doutoramento, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/31749>
- Campos, J. (2023b). Conhecimento profissional dos professores e processos de construção: produção e circulação, coordenação e participação. *Livro de Resumos do XI Encontro CIED. Produção de Conhecimento em Contexto*.
- Caria, T. (Org.) (2005). *Saber profissional*. Almedina.
- Caria, T. (2014). Hierarquias de conhecimento e saber profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 798-826.
- Comissão Europeia, Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, & Eurydice (2018). *Carreira docente na Europa: acesso, progressão e apoio*. Relatório Eurydice. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Conselho Nacional de Educação. (2021). *Estado da Educação*. Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2022). *Estado da Educação*. Conselho Nacional de Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação (2021). *Perfil Docente 2020/21*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 95/1997, de 23 de abril, do Ministério da Educação. (1997). Aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, Série I-A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/95-1997-476920>
- Enguita, M. F. (2010). Professionalism, accountability and innovation in teaching. *Educations et Sociétés*, 25, 127-137.
- Enguita, M. F. (2019). Robustecer, vigorizar y revalorizar la profesión, In J. Manso, & J. Moya (Coord.) *Profesión y profesionalidade docente* (201-209). ANELE-REDE.

- Evetts, J. (2006) Short note: The sociology of professional groups: new directions. *Current Sociology* 54(1), 133-143.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Figueiredo, M. P. (2022) Desenvolvimento do currículo e construção do conhecimento profissional específico. *Estado da Educação 2021* (356-367). Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M. A. (2016). O futuro da profissão de professor. In Spazziani, M. L. (Org). *Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas*, (332-355). Editora Unesp.
- Fundação José Neves. (2023). *Estado da Nação. Educação, emprego e competências em Portugal*. Fundação José Neves
- Gonçalves, C. M. (2008). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. *Sociologia*, XVII/XVIII,177-223.
- Gorman, E., & Sandefur, R. (2012). “Golden Age”, quiescence, and revival: how the sociology of professions became the study of knowledge-based work. *Work and Occupations*, 38(3), 275-302.
- Hermansen, H. (2020). Knowledge discourses and coherence in professional education. *Professions & Professionalism*, 10(3), 1-21.
- INE (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões 2020*. Instituto Nacional de Estatística.
- Jensen, K., Nerland, M., & Tronsmo, E. (2022). Changing cultural conditions for knowledge sharing in the teaching profession: A theoretical reinterpretation of findings across three research projects. *Professions & Professionalism*, 12(1), 1-20.
- Kelly, G., Luke, A., & Green, J. (2008). What counts as knowledge in educational settings: Disciplinary knowledge, assessment, and curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), vii-x.
- Lopes, A. (2022). Professoras e professores portugueses 2021 – “que caminho tão longo”. In M. Miguéns (Coord.), *Estado da Educação 2021* (408-420). Conselho Nacional de Educação.
- Loureiro, A. (2005). O trabalho e o saber dos profissionais-técnicos de educação e formação de adultos em contexto associativo. In Caria, T. (Org.), *Saber profissional* (169-195). Almedina.
- Loureiro, A. (2009). Os técnicos dos programas de educação de adultos: Uma análise etnográfica. In T. Caria, C. Gonçalves, & A.P. Marques (Orgs.) *História, trabalho e conhecimento nas profissões* (59-77). Livpsic.
- Lüdke, M., & Cruz, G. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 81-109.
- Lunenberg, M., Ponte, P., & Van de Ven, P-H. (2007). Why shouldn't teachers and teachers' educators conduct research on their own practices? *European Educational Research Journal*, 6(1), 13-24.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-21.

- Meirieu, P. (1995). La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de éducation? *Cahiers Pédagogiques*, 334, 31-33.
- Montero, L. (2005). *A construção do Conhecimento profissional docente*. Instituto Piaget.
- Noordegraaf, M. (2007). From 'pure' to 'hybrid' professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration and Society*, 39(6), 761-785.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (13-34). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), e84910.
- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Pavlin, S., Svetlik, I., & Evetts, J. (2010). Revisiting the role of formal and practical knowledge from a sociology of the profession's perspective. *Current Sociology*, 58(1), 94-118.
- Rodrigues, M. L. (1997). *Sociologia das profissões*. Celta Editora.
- Rodrigues, M. L. (2012). *Profissões. Lições e Ensaios*. Almedina.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente, natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181.
- Roldão, M. C. (2018). Ensinar a quem? O problema da adequação do currículo: analisar, decidir, avaliar, reorientar. In J. Machado, & J.M. Alves (Orgs.), *Conhecimento e ação. Transformar contextos e processos educativos* (30-37). Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos C., & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (77-92). Edições D. Quixote/IIIE.
- Shulman, L. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. (1994). Those who understand: the knowledge growth in teaching. In A. Pollard, & J. Bourne (Eds.), *Teaching and learning in the primary school* (84-88). The Open University.
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.
- Svarc, J. (2015). The knowledge worker is dead: what about professions? *Current Sociology*, 64(3), 1-19.

- Svensson, L. (2006). New professionalism, trust and competence. *Current Sociology*, 54(4), 579-593
- Swidler, A., & Ardit, J. (2008). The new sociology of knowledge. In J. Ballantine & J. Spade (Eds.), *Schools and society. A sociological approach to education (183-190)*. Sage Publications.
- Tardif, M, Lessard C., & Lahaye, L (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, XXIII(1), 55-69.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docente e formação profissional*. Editora Vozes.
- Tardif, M., & Zourhlal, A. (2005). Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 13-35.
- Torstendahl, R., & Burrage, M. (Eds.). (1990) *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions*. Sage.
- Tronsmo, E. (2020). Changing conditions for teachers' knowledge work: new actor constellations and responsibilities. *The Curriculum Journal*, 31(4), 775-791.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2011) What characterizes a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517-536.
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030 (2024). *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO.
- Vanderstraeten, R. (2007). Professions in organizations, Professional work in education. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 621-635.
- Zeichner, K. (2019). The Importance of Teacher Agency and Expertise in Education Reform and Policymaking. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 5-15.

**Data de submissão:** 31/07/2024 | **Data de aceitação:** 12/06/2025