

CARREIRA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO. (AUTO) IMAGENS DOS PROFESSORES

Rosalinda Herdeiro
Ana Maria Costa e Silva

Universidade do Minho

rosalinda.herdeiro@gmail.com
anasilva@ie.uminho.pt

RESUMO: Uma das principais preocupações da União Europeia é a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos. A implementação de sistemas de avaliação do desempenho dos professores insere-se na procura de soluções para esta inquietação. Nesta comunicação apresentaremos alguns dos resultados de uma investigação, realizada entre 2008 e 2010, com professores do 1º CEB que teve como principal objetivo perceber o impacto da publicação do novo Estatuto da Carreira Docente (ECD) e do modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) na carreira e na (re)construção da identidade profissional. Neste sentido, para além das percepções evidenciadas nas narrativas biográficas e nas entrevistas de grupo realizadas aos professores, apresentaremos alguns resultados recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário a 249 professores do 1º CEB. Os resultados desta investigação revelam que os professores sentem que a avaliação docente interferiu na carreira e na (re)construção da sua identidade profissional, despoletando (novas) imagens de si, dos outros e do seu trabalho, suscitando, assim, novos modos de *ser professor*.

Introdução

O início do século XXI tem sido marcado por profundas alterações, difíceis de acompanhar e mesmo de compreender por parte de todos aqueles que se interessam pelos problemas contemporâneos.

Assim, o clima de instabilidade económica, social e política instalado na Europa, acompanhado pelo discurso da necessidade de uma educação de qualidade para todos, tem impulsionado a mobilização de um conjunto de exigências profissionais com impacto no desempenho dos docentes.

Neste sentido, diversas instituições de âmbito internacional, como a Comissão Europeia (2001) e a UNESCO (1996, 2000, 2005), procederam a um balanço crítico, produzindo relatórios que apontam a educação, a formação e o conhecimento como as chaves-mestras do desenvolvimento humano.

Em Portugal, como noutros países europeus, procura-se responder às dificuldades que a escola para todos enfrenta, introduzindo a prática da avaliação como um

mecanismo processual indispensável ao (bom) funcionamento de uma instituição educativa, com destaque para a avaliação do desempenho docente.

Assim, com a introdução da avaliação do desempenho¹ os professores portugueses viram-se confrontados com (novos) desafios exigentes que implicam competências profissionais cada vez mais apuradas, com repercussões no trabalho do professor, no desenvolvimento profissional e na gestão da carreira docente.

O texto que aqui apresentamos evidencia que as políticas adotadas em relação à avaliação do desempenho docente interferiram no clima interno das escolas, que se passou a caracterizar menos pela confiança e esperança e mais pela desmotivação e insatisfação profissionais, promovendo (auto)imagens profissionais construídas na desconfiança, na insatisfação, na injustiça e na competitividade profissionais.

Nesta perspectiva, os professores sentem que é urgente a assunção da dignificação, do reconhecimento e da valorização da profissão – pressupostos perdidos ao longo dos últimos anos devido às políticas contraditórias e inconsequentes – para acreditarem que vale a pena continuar a lutar por um ensino de qualidade e por uma carreira profissional que foi (e é) abraçada com gosto e com consciência de que é imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade moderna que se diz empenhada na qualidade da educação e do conhecimento.

Carreira docente: concepções e perspectivas

Nas últimas décadas do século passado, os estudos sobre o percurso profissional e a carreira dos professores tornaram-se num foco de interesse científico, assistindo-se a um florescimento considerável de investigações (Ball e Goodson, 1985; Huberman, 1989; Gonçalves, 1992; Seixas, 1997) que procuravam superar a conceção limitada sobre o conceito de carreira – encontrar “um padrão comum de representação da carreira” – e assumirem, definitivamente de uma forma indelével, o estudo da carreira numa perspetiva formativa e de desenvolvimento profissional (Seixas, 1997, p. 7).

A noção de carreira surge nas primeiras décadas do século passado, basicamente em estudos sociológicos, associada a um sistema de estádios sequencialmente ligados

¹ Em Portugal, a prática avaliativa do desempenho docente emergiu com maior relevância a partir de 2007 com a publicação do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007) e do diploma que regulamenta a Avaliação do Desempenho Docente (Decreto Regulamentar nº 2/2008).

num tempo, descurando os empenhos e as dificuldades manifestados no desenrolar das diversas atividades presentes no trabalho do professor (Hughes, 1996).

Porém, numa linha de investigação mais recente, o conceito de carreira evolui e aparece associado às expressões ‘ciclo de vida’ (Sikes, Measor e Woods, 1985), ‘ciclo de vida profissional’ (Huberman, 1989), edificando em comum a perceção de que os professores “atravessam fases em que as preocupações primordiais em termos profissional vão sofrendo alterações” e que genericamente são mais partilhadas pelos profissionais em determinadas fases do que noutras (Alves-Pinto, 2001, p. 29).

Nesta lógica, a definição de carreira delineada por Ball e Goodson (1985, p. 11) é exemplo, quando afirmam que “necessita de dar conta dos aspetos objetivos e subjetivos da respetiva experiência. São trajetórias subjetivas através de períodos históricos e, ao mesmo tempo, contém os seus próprios princípios organizadores e fases distintas”, alargando consideravelmente a visão estreita que se pretende dar às carreiras, designadamente à docente, quando a tentam reduzir a aspetos puramente político-administrativos a cumprir (Sarmiento, 1991).

Assim, pensar na dimensão subjetiva da carreira docente significa conhecer e valorizar as representações que os próprios professores têm de aspetos relevantes da sua carreira, como nos mostram estudos que se debruçaram sobre os ciclos de vida dos professores (Huberman, 1989) ou sobre as histórias de vida ou percursos profissionais (Nóvoa, 1992; Gonçalves, 1992).

Para além da dimensão subjetiva, Sikes, Measor e Woods (1985) apresentam outras características elementares que caracterizam a carreira dos professores, implicando sobretudo: i) uma perspetiva longitudinal de uma vida; ii) uma visão pessoal global do mundo; iii) ter desenvolvimento contínuo e iv) necessariamente o envolvimento da identidade pessoal.

Nos estudos de Vonk e Schras (1987) identificamos, numa perspetiva formativa, uma definição de estudo da carreira abrangente, entendida como um percurso de desenvolvimento profissional e de (re)construção identitário, que ocorre simultaneamente nas diferentes etapas da vida de um professor. Relativamente ao primeiro aspeto de análise, os autores compreendem as perspetivas de desenvolvimento pessoal (resultado de um crescimento individual), de profissionalização (aquisição de competências) e de socialização (adaptação do professor ao seu meio profissional). A

segunda dimensão abrange a (re)construção da identidade profissional, isto é, a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal.

Por seu turno, os estudos de Gonçalves (2000, p. 163) indicam-nos que o início de carreira poderá ser problemático para o professor, mas normalmente é precedido por períodos estáveis e motivadores que contam com o empenho e interesse do professor pela vida escolar. Com o passar dos anos, os professores vão diminuindo a sua entrega e envolvimento profissionais, tornando-se céticos e apresentando um desinvestimento progressivo e uma menor inovação.

Contudo, é de salientar que estas fases podem sofrer interferências das políticas educativas e estimular atitudes menos inovadoras e sentimentos negativos em fases conotadas como ativas, entusiásticas e motivadoras, provocando alterações na sequência das fases da carreira.

Com efeito, esta situação tem-se vindo a verificar ao longo dos últimos cinco anos em Portugal, após a introdução de um novo modelo de avaliação do desempenho docente nos contextos escolares, produzindo interpretações distintas do conceito de carreira, distanciando-o progressivamente das perspetivas e conclusões dos estudos aqui evocados, como procuraremos dar conta com os resultados da nossa investigação, ao longo deste texto.

Avaliação do desempenho docente e lógicas subjacentes

A avaliação tem vindo, ao longo das épocas, “a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes conceções de educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino aprendizagem e de abordagens de avaliação” (Alves, 2004, p. 31).

Sabe-se que avaliar é indispensável em qualquer atividade educativa, isto é, faz parte integrante de qualquer sistema educativo. Por isso, existem múltiplas e convincentes razões pelas quais precisamos de sistemas de avaliação de elevada qualidade e úteis a funcionar nas nossas escolas, porque podem ser uma ferramenta essencial para apoiar e melhorar a qualidade do ensino, especialmente quando falamos de avaliação dos professores (Stronge, 2010).

Na perspetiva de Figari (2007), a avaliação de professores assume duas lógicas: a de controlo da realização das tarefas e a de desenvolvimento profissional e pessoal, ambas com um sentido relativamente contraditório.

A primeira lógica traduz o que Barbier (1990, p. 8) definiu de “pólo negativo”, estruturado à volta “das noções de repressão, seleção, sanção e controlo”, abordando a “evolução possível da carreira dos professores e intervir, subsequentemente, no processo de promoção dos professores” (Figari, 2007, p. 26). A segunda, constitui um espaço ideológico, caracterizado por Barbier (1990, p. 8) como o “pólo positivo organizado em torno dos conceitos de progresso, mudança, adaptação e racionalização”, concebendo “um dispositivo de acompanhamento ao serviço do desenvolvimento contínuo” dos professores (Figari, 2007, p. 26).

Por seu turno, Day (1999, p. 100), ao discutir a relação da avaliação com a autonomia do professor, afirma que “os sistemas de avaliação devem reforçar as capacidades dos professores para uma ação responsável e autónoma”, optando “por um modelo de processo, em vez de um modelo de produto, como estratégia central da avaliação dos professores”. A essência do modelo de produto incide essencialmente na ideia de responsabilização e de prestação de contas, orientada para medir a eficácia dos professores através de instrumentos que operacionalizem os objetivos mensuráveis. Por sua vez, o modelo de processo está associado à perspetiva de desenvolvimento profissional e pessoal e tem “como principal preocupação a reunião de informação que permita ajudar a crescer os professores que são, pelo menos, minimamente competentes” (Alves e Figueiredo, 2010, p. 264).

Neste sentido, é importante que em qualquer modelo de avaliação docente predomine uma dimensão formativa, porque: i) permite o envolvimento dos docentes no processo de avaliação; ii) se refere à prática letiva; iii) reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores e, iv) considera a adequação das estratégias, atendendo às especificidades dos alunos e aos contextos (Machado e Formosinho, 2010). A predominância da dimensão formativa na avaliação impede que a dimensão sumativa acentue “os seus papéis de inspeção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de seleção, recompensa ou castigo com impacto na carreira” (*Idem*, p. 108), o que será benéfico para o desenvolvimento do professor.

Atendendo aos pensamentos expressos, constituirá o modelo de avaliação de desempenho docente, prevalecente em Portugal na atualidade, um mecanismo que promove a aprendizagem ao longo da carreira ou, antes fomentará o interesse em gerir a carreira de modo a chegar ao topo o mais rápido possível?

Metodologia do Estudo e Amostra

Este estudo teve como principal finalidade identificar os elementos intervenientes no desenvolvimento profissional dos professores em articulação com a carreira docente e as identidades profissionais. Para tal, definimos dois objetivos gerais: i) identificar as perceções que os professores do 1º CEB têm do novo Estatuto da Carreira Docente e da Avaliação do Desempenho Docente, normativos publicados em 2007 e 2008 respetivamente; ii) compreender as implicações destas mudanças na (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais). Definimos, também, os seguintes objetivos específicos: i) conhecer o impacto dos normativos em estudo no desenvolvimento profissional dos professores e na carreira docente; ii) analisar o impacto da legislação referida nas práticas pedagógicas dos professores e na escola/agrupamento; iii) conhecer as suas perceções de progressão na carreira; iv) perceber a relação entre progressão na carreira e desenvolvimento profissional.

Tendo em atenção os objetivos propostos para esta investigação, optámos por combinar as abordagens quantitativa e qualitativa que, na opinião de Ghiglione e Matalon (1993), se complementam, permitindo o aprofundamento dos dados perspetivados através de modos diferentes: em extensão e em profundidade.

A abordagem qualitativa foi privilegiada através da utilização das seguintes técnicas de recolha de informação: das narrativas biográficas de oito professores do 1º CEB que se inserem nas duas perspetivas que Bertaux (1997) salienta como particularmente significativas; são elas: ‘como forma de saber’ e ‘como forma de comunicação’. Estas narrativas biográficas relatam as experiências vividas por professores do 1º CEB, antes e após a publicação dos referidos documentos legislativos (2008 e 2010). Foi também utilizada a técnica do *focus group* (após a aplicação do questionário) e a pesquisa documental.

Na abordagem quantitativa foi concebido um questionário, composto por questões fechadas, questões abertas e escalas tipo *Likert* – a partir dos resultados das narrativas,

da legislação e da revisão de literatura – e distribuído pelos 396 professores do 1º CEB que integram os agrupamentos dos oito professores junto dos quais recolhemos as narrativas constituindo, assim, a nossa amostra.

A percentagem de retorno do questionário foi de 63%, correspondendo a 249 questionários do total dos distribuídos que, posteriormente, foram tratados e analisados no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17.0.

Dos 249 respondentes ao questionário, 80,7% são do género feminino e 19,3% do género masculino, o que nos possibilita o reconhecimento do domínio de um corpo docente feminino nos agrupamentos inquiridos. Quanto à faixa etária, ela tem maior representatividade entre os 31 e 40 anos (39,0%) e entre os 41 e 50 anos (30,5%). Em relação às habilitações académicas, 85,1% dos professores são licenciados, 5,6% dos inquiridos têm o grau de Mestre e 8,8% ainda mantém a habilitação académica adquirida na formação inicial, o Bacharelato. Um outro dado considerado importante para caracterizar os respondentes foi o tempo de serviço, incidindo no tempo de serviço inferior e igual a 10 anos na carreira docente, correspondendo ao total de 37,8 %. Muito próximo desta percentagem estão os docentes que têm entre 11 e 20 anos de serviço (30,9 %). A percentagem de professores até aos 20 anos de serviço é de 68,7%.

Após a breve caracterização da amostra do nosso estudo, importa salientar o carácter longitudinal que esta investigação assume.

Neste texto iremos evidenciar apenas alguns dos resultados decorrentes, tanto do estudo qualitativo e da análise de conteúdo através do Programa NVivo 9.0, como da aplicação do questionário e da análise estatística efetuada com os testes Chi-Square e T-Test.

A avaliação docente e carreira: as (auto)imagens dos professores

As experiências vividas pelos professores

Na discussão do significado da experiência na aprendizagem do adulto, Silva (2003, p. 58) sustenta que “as experiências vividas são um suporte importante” para o desenvolvimento profissional e que, de acordo com Malglaive (1995), o reconhecimento das diversas experiências vividas nos diferentes contextos recorre a uma interação entre saberes teóricos e saberes práticos que estrutura o ciclo de

aprendizagem e de desenvolvimento do professor, mantendo-o motivado ao longo da vida profissional.

No Quadro 1, sintetizamos as experiências vividas pelos professores nos seus contextos educativos mediante as condições existentes, com interferências no trabalho docente, nas diferentes etapas da carreira docente.

Quadro 1 - As experiências dos professores ao longo da carreira docente

Domínios	Experiências dos professores	
	Situações	Sentimentos
Curricular	Na sala de aula	Satisfação/motivação
Relacional	Na escola	Stress/ ansiedade/culpa
Desenvolvimento	Dentro e fora da escola	Insatisfação/cansaço/receio
Reconhecimento	Na escola	Desmotivação/desconfiança/desitência

No domínio *curricular*, os docentes mencionam que as experiências acontecem essencialmente em situação de sala de aula e que estão motivados e com confiança suficiente para acreditar que poderão continuar a desenvolver um bom trabalho com os seus alunos, sentindo-se satisfeitos, motivados e gratificados na sua função docente, lamentando apenas a ‘falta de tempo’ que os impede de se dedicarem aos seus alunos como eles merecem.

No domínio *relacional*, os professores revelam viver experiências com o Ministério da Educação, com os diretores dos agrupamentos, com os pares, com os pais e com a sociedade em geral e que lhes provocam sentimentos de ansiedade, de stress e de culpa profissional.

As experiências relatadas pelos professores no domínio de *desenvolvimento* acontecem tanto dentro como fora da escola e referem-se às vivências em contexto de formação contínua, para as quais se sentem motivados. Porém, na perceção dos professores participantes, a falta de tempo, de disponibilidade e de uma relação de confiança entre os parceiros de trabalho (colegas, diretores, encarregados de educação, sociedade), comprometem a aprendizagem e a capacidade de resposta dos professores, produzindo em si sentimentos de insatisfação, de cansaço e de receio profissional.

No domínio do *reconhecimento*, os professores manifestam um sentimento de ausência de reconhecimento profissional por parte de toda comunidade, sentindo que de pouco lhes vale empenhar-se, esforçar-se e comprometer-se com a escola. Esta privação de reconhecimento do (seu) trabalho pelos outros interfere incondicionalmente na

motivação e na confiança profissional, induzindo à desistência por um ensino de qualidade e até mesmo ao abandono da profissão mais cedo ou substituída por outra carreira profissional.

As respostas dos professores indicam a controvérsia existente nos contextos escolares, colocando em confronto as vivências na sala de aula e nos espaços de formação dos professores (experiências positivas) com as experiências que advêm das políticas educativas atuais no âmbito da estrutura da carreira docente, das novas exigências profissionais, das relações (inter)pessoais e do sucesso educativo (experiências negativas), independentemente da etapa da carreira docente em que se encontram. Esta situação tem efeitos negativos no desenvolvimento profissional e na (re)construção da(s) identidade(s), como se pode ler, entre muitas outras, na seguinte narrativa: “(...) *tenho pena que me estejam a cortar as pernas, a liberdade de ser uma professora feliz e motivada para o meu trabalho, tal como fui no início da minha carreira pelas experiências enriquecedoras que tive oportunidade de viver*” (Sónia, narrativa escrita/2008).

Efetivamente, os professores participantes neste estudo têm consciência da importância das experiências positivas no seu desenvolvimento profissional, sentindo que enriquecem a sua prática ao longo da carreira docente (94,0%), mas é com grande desilusão que constatam que não há investimento por parte dos órgãos de gestão na continuidade das experiências positivas levadas a cabo nas escolas (94,8%).

Quadro 2 - As experiências profissionais positivas

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
As experiências profissionais enriquecem a minha carreira profissional	94,0	6,0	192,6***
Não há investimento pelos órgãos de gestão na continuidade das experiências positivas levadas a cabo nas escolas.	5,2	94,8	199,7***
As ações de formação contínua são suficientes para aperfeiçoar a minha prática pedagógica	39,8	60,2	10,4***

Nota: *** p <0,001

Desta forma, os docentes sentem-se impotentes e desmotivados para ultrapassar o cansaço profissional (e pessoal) associado às sucessivas mudanças na educação, porque as experiências profissionais motivadoras, nomeadamente em contexto de formação (60,2%) e de sala de aula, não são suficientemente sustentáveis para conseguir superar as dificuldades relacionais na escola e a ausência de reconhecimento profissional. Esta

insustentabilidade emerge, sobretudo, da fraca qualidade da formação contínua e da ausência de igualdade no acesso às oportunidades de aprendizagem, condicionando, em parte, a dinâmica das práticas reflexivas e o processo colaborativo na escola.

Nas investigações de Huberman (1995), os professores que viveram (ou vivem) experiências de ‘experimentação’ ou ‘renovação’ com os colegas na sala de aula e/ou na escola consideraram-nas como as mais emocionantes e formativas da (sua) carreira, o que também foi revelado na nossa investigação, como, por exemplo salienta a Carolina de experiências anteriores: “(...)nunca mais tive oportunidade de trabalhar com uma equipa tão dinâmica, tão coesa e eficaz e tão amiga e solidária, como aquele grupo de colegas(...) uma equipa de trabalho como a que existiu naquela escola; fazem toda a diferença na vida de um professor e de uma escola.” (Carolina, narrativa oral/06).

Progressão na carreira: a principal ambição dos professores

Os estudos sobre a carreira dos professores foram evoluindo nas últimas décadas, nomeadamente com a valorização dos professores como investigadores no campo educativo, seguindo uma perspetiva formativa e de desenvolvimento profissional que transforma a carreira docente em ‘algo’ mais estruturante e com significado para o professor.

Entretanto, com a reformulação do Estatuto da Carreira Docente, a essência da carreira profissional traduzida na perspetiva de desenvolvimento profissional é, agora, transformada numa outra – a ambição premeditada de aceder e progredir na carreira, como se pode ler nos resultados expressos no Quadro 3.

Quadro 3 - A interferência da avaliação na progressão na carreira

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Já atingiu o topo da carreira docente?	11,6	88,4	146,5***
Manter-me como estou, sem progressão	4,7	95,3	193,0***

Nota: *** $p < 0,001$

Indicadores	Positivo	Neutro	Negativo	Q.Q
A acessibilidade na carreira docente?	1,2	13,3	85,5	308,9***
A progressão na carreira docente?	1,2	8,4	90,4	366,4***

Assim, de acordo com os resultados obtidos através do teste aplicado, verificámos que 88,4% dos professores ainda não atingiu o topo da carreira e, por isso, indicam que, de uma forma geral, as recentes políticas educativas estão a dificultar a sua progressão

na carreira (90,4%) ou a sua acessibilidade (85,5%), havendo, portanto, grandes possibilidades de nunca atingirem o topo.

Na convicção dos professores, esta dificuldade acentua a luta pela progressão (95,3%) e pela chegada ao topo da carreira como nunca aconteceu antes, constituindo, assim, a sua principal ambição profissional.

Neste sentido, há uma grande procura, por parte dos professores mais jovens, de meios para progredir na carreira, relevando os cursos de especialização e de pós-graduação para garantir uma progressão mais rápida, com o objetivo de atingir o topo e de beneficiar de um salário cada vez melhor.

Quadro 4 - As estratégias valorizadas pelos professores para a progressão na carreira

Indicadores	< 40 Anos			≥ 40 Anos			Teste t
	N	M	dp	N	M	dp	
Frequentar cursos de especialização e/ou pós graduação	126	2,02	0,73	114	1,66	0,81	3,56***

Nota: *** p <0,001

Desta maneira, estes modos de sentir dos professores denunciam a fabricação de ‘novas’ vidas profissionais que condicionam a profissão ‘ser professor’, apesar de abraçada com gosto desde o início, pelo facto de os professores sentirem que é difícil continuar a investir e dedicar-se profissionalmente num ambiente onde ‘ser melhor que o outro’ prevalece às boas relações pessoais e profissionais.

Nesta perspetiva, os professores participantes nesta investigação refletem a desagregação que está a acontecer entre a carreira docente e o desenvolvimento profissional, colocando em questão a dimensão sinonímica investigada e interpretada pelos especialistas da educação. Por outras palavras, os docentes ao investirem na carreira docente poderão não estar a pensar diretamente na (sua) aprendizagem e no (seu) desenvolvimento profissional com a intencionalidade de ‘aprender para ser melhor professor’, mas com o fim de conseguir ‘um lugar considerável’ na carreira que lhe permita usufruir de (alguma) estabilidade profissional e económica.

Em jeito de conclusão...

A apropriação de que os professores vivem tempos constrangedores na escola foi uma constatação evidente na investigação que realizamos e que procuramos evidenciar, nomeadamente ao longo deste texto.

Ser professor tornou-se, ainda mais acentuadamente nos tempos que atuais, uma profissão de risco, resultante de processos estruturais e de fatores conjunturais que implicaram um processo de racionalização encetado pelo XVII Governo Constitucional e continuado pelo que se encontra atualmente em funções.

Com a persistente introdução de ‘novas’ políticas educativas, as estruturas dos contextos educativos continuam a sofrer abalos consideráveis, sendo os professores despertados para novos modos de sentir a profissão, emergindo novos modos de *ser professor*.

Os resultados desta investigação revelam, por um lado, sentimentos profissionais que não estimulam o investimento numa profissão que cada vez é mais ‘desenhada’ pelos cortes económicos e pela asfixia do controle e da prestação de contas, ameaçando o sentir e o significado de desenvolvimento profissional para os professores.

Por outro lado, a principal preocupação dos professores passou a concentrar-se na gestão da carreira com o objetivo de atingir o topo da mesma que se tornou, de repente, mais difícil de alcançar, problema causado pelas tecnologias políticas implementadas nos nossos contextos educativos sem qualquer preparação e ajuste prévio.

Ambas as situações realçam o cansaço dos professores face a mudanças por eles consideradas desnecessárias. É sentido pelos professores que as reformas educativas são inúteis porque colocam em causa o essencial: estimular o professor a ensinar melhor de modo a que os alunos também aprendam mais e melhor e, principalmente, para que ambos se sintam motivados e felizes na escola.

Por outras palavras, é fundamental que se recentralize a essência do papel do professor na escola no sentido de evitar que o professor se desconcentre do que é primordial no seu trabalho: o seu desenvolvimento como profissional que cuida da qualidade das aprendizagens dos seus alunos.

Referências bibliográficas

- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. & Figueiredo, L. M. (2010). Consequências da avaliação de desempenho docente: perspectivas de professores de Educação Especial. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.), *Trabalho Docente, formação e Avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 259-279.
- Alves-Pinto, C. (2001). Socialização e identidades docentes. In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET, 19-80.
- Ball, S. & Goodson, I. (Eds.) (1985). *Teacher's Lives and Careers*. Londres: The Falmer Press.
- Barbier, J. M. (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto: Porto Editora.
- Bertaux, D. (1997). *Les Récits de Vie*. Paris: Nathan.
- Comissão Europeia (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Disponível em: www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf (9 de junho/2011).
- Day, Ch. (1999). Avaliação de desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 95-114.
- Figari, G. (2007). *Conferência Internacional sobre avaliação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, J. A. (1992). A Carreiras das Professoras do Ensino Primário. In A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 141-169.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser Professora do 1º Ciclo. Uma carreira em análise*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de Doutoramento.
- Huberman, M. (1989). *La vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development. Some Intersections. In T. Guskey & M. Huberman (Ed.) *Professional Development in Education: New Paradigms e Practices*. New York: Teachers College Press, 193-223.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard Sociologique. Essais choisis*. Editions de L'école des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento - Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 97-118.
- Malglaiive, G. (1995). *Ensinar adultos. Trabalho e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as Histórias da sua vida. In A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 11-30.
- Sarmiento, J. M. (1991). *Professores do Ensino Primário: a carreira e/ou a vida*. CEFOPE. Braga: Universidade do Minho.
- Seixas, P. C. (1997). *A Carreira dos Professores: constrangimentos, Oportunidades e Estratégias*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

- Silva, A. M. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto.
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher Careers. Crises and continuities*. Londres: The Falmer Press.
- Stronge, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (Org.), *A Avaliação de Professores numa perspectiva internacional. Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores.
- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO (2000). *O direito à educação: Uma educação para todos durante toda a vida. Relatório Mundial sobre Educação*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO (2005). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Vonk, J. & Schras, G. (1987). From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 95-110.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro
Estatuto da Carreira Docente

Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro
Avaliação do Desempenho Docente