

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O MODELO E OS SEUS CRITÉRIOS

ALAN STOLEROFF

CIES-ISCTE/IUL

alan.stoleroff@iscte.pt

PATRÍCIA SANTOS

CIES-ISCTE/IUL

ana.patricia.santos@iscte.pt

Resumo:

No quadro da revisão do Estatuto da Carreira Docente (2007) implementou-se um sistema de avaliação individual dos professores do ensino público português com consequências visíveis para o trabalho e para a profissão de professor que, por sua vez, originou um período intenso de conflitos entre Governo, sindicatos e professores. Nesta comunicação apresentamos uma análise de percepções e formas de reação dos professores com respeito ao modelo e critérios de avaliação do desempenho introduzido e os seus efeitos na sua profissionalidade. Para tal recorreremos a resultados parciais de um inquérito por questionário realizado a uma amostra de professores (N=1.872) dos ensinos pré-escolar, básico e secundário de Portugal continental. Verificamos predominantemente reações negativas da parte dos professores em relação ao modelo e aos seus critérios de avaliação, mas também encontramos reações que indicam atitudes diversas em relação às suas consequências. Um dos elementos-chave da análise é a diferenciação e convergência de sentidos que o modelo teve para os professores consoante a geração profissional a que pertencem.

Palavras-chave: modelo de avaliação, professores, profissionalismo

Abstract: In the review of the Teaching Career Statute (2007) was implemented a system of individual evaluation of Portuguese public school teachers with visible consequences for the teaching profession, that for has led to an intense period of conflict between the government, unions and teachers. In this communication we present an analysis of perceptions and ways of reaction of teachers with respect to the model and the performance evaluation criteria introduced and its effects on their professionalism. For this we use partial results of a survey conducted with a sample of pre-school, primary and secondary teachers (N = 1,872) of Portugal. We predominantly observed negative reactions from the teachers in relation to the model and its evaluation criteria, but we also found responses that indicate various attitudes in relation to their consequences. One of the key elements of the analysis is the differentiation and convergence of meaning for teachers about this evaluation model depending on the professional generation that they belong.

Keywords: evaluation model, teachers, professionalism

A avaliação do desempenho dos professores no centro das reformas profissionais em Portugal

Desde a viragem do século, para responder a problemas de eficácia e eficiência no campo da educação pública, os governos dos países da OCDE, como os de Portugal, têm vindo a desenvolver políticas visando a responsabilização dos professores como o meio basilar para a melhoria dos resultados escolares (Osborn & McNess, 2005; Day & Quing, 2009). Esta perspectiva, que nasceu de uma ideologia supranacional, e integra políticas europeias e nacionais com agendas globais (Magalhães & Stoer, 2006), traduziu-se em medidas de “prestação de contas” – sobretudo através da avaliação do desempenho. Trata-se de uma estratégia hegemónica que subjaz as tendências gerais de “racionalização institucional” (Evetts, 2003) no sector público, em conformidade com o quadro da já velha “nova gestão pública” e a reclamada convergência do modelo de gestão pública com a gestão de recursos humanos no sector privado. Tudo

isso teve, em consequência, implicações organizacionais para a gestão das escolas, em particular no que diz respeito às funções e à profissionalidade dos professores.

Em 2007, o Ministério da Educação reformulou neste sentido o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº15/2007) e, em 2008, regulamentou a Avaliação de Desempenho Docente (Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro). Esta regulamentação fixou as bases de um novo sistema de avaliação individual dos professores à imagem do criado para os restantes funcionários públicos⁶⁸ e terminou com as promoções “automáticas”, fazendo depender a progressão na carreira dos professores, as promoções e a remuneração, do mérito apurado através de novos procedimentos e critérios de avaliação do seu desempenho individual.

Evidentemente a medida não foi consensualmente aceite. Na medida em que o modelo de avaliação promove critérios de gestão em oposição a critérios profissionais para apurar o mérito (Stoleroff & Pereira, 2008), a sua aplicação despertou a resistência e oposição visíveis dos professores e dos seus representantes sindicais. Como marco de uma nova orientação na regulação das políticas profissionais, a introdução deste tipo de esquema de gestão de recursos humanos nas escolas abalou e implicou uma rutura com o padrão existente de relações de trabalho na profissão docente. Contudo, mesmo argumentando que a resistência tenha produzido um forte movimento social profissional de afirmação de identidades, não é verosímil pressupor que entre os professores a medida tenha sido consensualmente rejeitada. Daí com base na hipótese de que esta reforma trouxe consequências significativas para a identidade docente, é pertinente analisar as representações dos professores relativamente ao modelo de avaliação implementado.

Neste trabalho é nossa intenção tornar visíveis as representações e atitudes dos professores sobre este tema. Para tal, faremos uma análise de itens pertinentes de um questionário aplicado a nível nacional a professores que lecionam os diferentes níveis

⁶⁸ Tal como os restantes funcionários públicos, os professores estão sujeitos a um sistema de avaliação de desempenho individual e às suas implicações na progressão ao longo dos diversos escalões de remuneração. Porém, o grupo docente beneficia de procedimentos e critérios de avaliação regulados por legislação específica do Ministério da Educação.

do ensino público.⁶⁹ A amostra foi probabilística e estratificada por NUTS II (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve) e nível de ensino e foram considerados 1.872 inquéritos (com um erro amostral de 2,27% para um intervalo de confiança de 95%). A composição de género na amostra vai ao encontro da caracterização do próprio grupo: predominam as professoras (77%). Também, a maioria (55,5%) dos professores não se encontra filiado num sindicato profissional.

A amostra do grupo profissional é constituída por várias gerações de professores, cuja entrada na profissão teve lugar em diferentes momentos históricos: grande parte dos professores encontra-se entre os 16 e os 25 anos de serviço (34,8%), seguindo-se dos que se encontram entre os 26 e os 35 anos de serviço (25,9%) e entre os 7 e 15 anos de serviço (25,8%), e, finalmente, dos professores “novatos” com até seis anos de serviço (6,5%) e “veteranos”, com mais de 36 anos de serviço (2,9%). Se é certo que as representações dos professores sobre a profissão modificam-se ao longo das suas carreiras (Huberman, 1989), haverá efetivamente variação nas diferentes perspectivas sobre o tema da avaliação do desempenho e o modelo implementado entre os professores de acordo com a geração profissional a que pertencem?

O Modelo de avaliação do desempenho profissional e a revisão do Estatuto da Carreira Docente nas perceções dos professores

Parece existir aquilo a que Hughes (1958, cit. por Dubar, 2005) chama de “filosofia” do grupo profissional entre uma maioria dos professores, indicando a existência de uma certa coerência interna nas representações do grupo profissional no seu conjunto. Contudo, existindo no geral e tendencialmente uma maioria que exprime oposição às mudanças em curso, está presente uma corrente minoritária entre os professores com representações e atitudes contrárias ao grupo dominante na profissão. A coexistência

⁶⁹ Os objetivos deste artigo enquadram-se no projeto “Os professores do ensino público e associativismo docente em Portugal: a reconstrução de identidades e discursos”, que decorreu no CIES-ISCTE/IUL, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e coordenado por Alan Stoleroff. No âmbito deste projeto foram tanto utilizadas metodologias quantitativas (cujos resultados são aqui parcialmente representados) como metodologias qualitativas (análise de conteúdo aos discursos sindicais e entrevistas biográficas a professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário).

de múltiplos e díspares quadros de referência geracionais impulsionam potencialmente os professores em direções distintas.

Este é o caso da posição face à introdução do próprio modelo de avaliação de desempenho que provocou uma resistência alargada do grupo profissional. Grande parte dos professores rejeitou (43,6%) ou rejeitou plenamente (25,2%) este modelo de avaliação, mas uma minoria expressiva dos professores aceitou-o (28,3%). Os professores que aceitam esta medida, na sua maioria, lecionam no 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (52,5%) na região Norte (35,4%), efetivos (76,2%), posicionam-se ideologicamente no centro (38,6%) e direita (38%) e não pertencem a nenhum sindicato (62,9%). Estas diferenças são significativas quando cruzadas com as gerações profissionais. Nesse sentido, a rejeição tende a crescer com o aumento do número de anos de serviço: os professores “veteranos” são mais propensos a rejeitar o modelo de avaliação (74,1%) enquanto os jovens professores “novatos” estão tendencialmente mais abertos às novas formas de avaliação (45,1% aceitou-o). Mas, mesmo entre os novatos uma maioria rejeita o modelo.

Verificamos, ainda, que existe uma relação negativa e significativa entre as perceções relativas à forma como a revisão do Estatuto da Carreira Docente mudou a profissão e o grau de aceitação do modelo de avaliação ($t=-17,779$, $p<0,001$), ou seja, quanto maior a concordância com a ideia de que estas medidas afectaram a profissionalidade em sentidos opostos aos ideais e poderes profissionais tradicionais, menor é o grau de aceitação do modelo de avaliação. A intensidade da rejeição parece derivar, assim, de um choque relativamente ao conteúdo do novo modelo com as concepções da profissionalidade docente, “a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1995: 65)

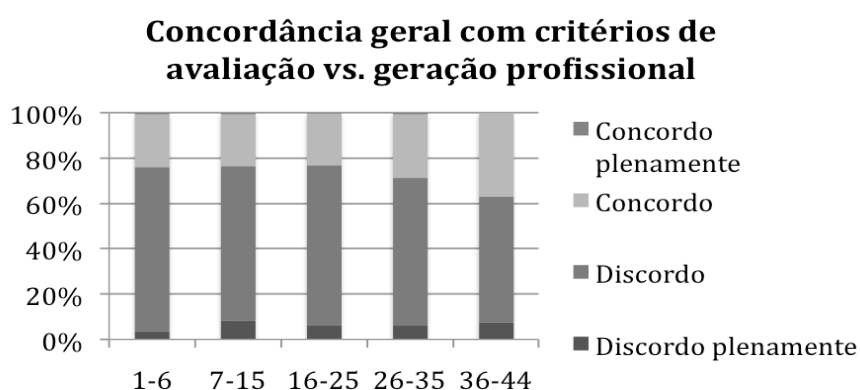
Talvez por isso, a maioria dos professores rejeita a ideia de que a revisão visou melhorar o seu desempenho profissional (56,3% discorda e 28,5% discorda plenamente com a proposição de que a revisão do ECD tenha visado melhorar o desempenho profissional) e considerou que a revisão do Estatuto da Carreira Docente implicou alterações no que se considerava ser o modelo de “bom professor” (55,3% concorda e mais 8,9% concorda plenamente). Neste último caso, importa salientar que

as alterações no modelo profissional são tendencialmente mais reconhecidas pelos professores “novatos” (61,5% + 6,6%) do que pelos “veteranos” (47,2% + 7,5%), num sentido significativamente decrescente com o aumento dos anos de serviço ($p=0,020$). Parece, assim, que os anos de serviço ajudam a preservar a profissionalidade, mesmo face a grandes mudanças no enquadramento da carreira. Pode ser que uma orientação em que os ideais e os princípios estão acima de tudo, havendo pouca ou nenhuma adaptação à situação, se contrapõe a uma estratégia em que as orientações políticas prevalecem sobre os ideais, em que uma acomodação conformista pode prevalecer.

Existe também algum consenso de que o modelo de avaliação, tal como está estabelecido, exerce um controlo sobre o exercício da profissão para assegurar a aplicação e o cumprimento das normas, num processo de “funcionarização”. A vasta maioria dos professores (82,5%) concorda com a afirmação de que esta revisão visou transformar os professores em meros funcionários do Estado (53% concorda e mais 29,5% concorda plenamente), e implicou o reforço do poder das direções (82,5%). A escola ter sido, até então, uma organização basicamente horizontal pode ser a explicação para uma não-aceitação sem tensões desta maior divisão hierárquica no seio dos professores. Estas reformas acabam também por representar uma ameaça no que se refere às supostas garantias de autonomia sobre determinados terrenos, contraditório com a retórica largamente difundida sobre a autonomia profissional.

Parece haver uma percepção generalizada de que a revisão do Estatuto da Carreira Docente impôs funções burocráticas que desvalorizam as funções pedagógicas (91,7% dos professores concorda ou concorda plenamente com esta alteração: 48,9% e 42,8% respectivamente). Assim, o trabalho dos professores é visto pelos próprios como cada vez mais dependente de critérios normalizados e impostos externamente, levando a uma proliferação de papelada e tarefas administrativas. Sendo que a profissionalidade implica sobretudo uma função pedagógica, esta percepção do aumento das tarefas burocráticas pode contribuir para um sentimento de que ensinar não é o mais importante.

Ainda assim, umas das questões-chave nesta temática são os seus critérios de avaliação. Se os professores não concordarem ou não entenderem os indicadores que medem o seu desempenho, dificilmente cooperarão com o processo (Richardson, 1999). Como seria de esperar, quanto maior o grau de aceitação das reformas, maior é a concordância com os critérios de avaliação ($t=11,657$, $p<0,001$). Mas quanto às perceções sobre os critérios de avaliação existem diferenças estatisticamente significativas ($p=0,002$) entre os professores com até 25 anos de serviço e os professores “veteranos”.



As orientações desta medida baseiam-se na convicção de que uma melhoria na qualidade do desempenho dos professores exige a criação de esquemas de promoção baseados no mérito individual do docente (Stoleroff & Pereira, 2009). Os resultados deste inquérito indicam que de facto muitos professores apoiam abstratamente a justiça desta ideia, sendo que 45,8% concordam e mais 12,0% concordam plenamente com a afirmação “É justo que a promoção na carreira se baseie no mérito individual”. Em outras palavras, é uma minoria de professores (46,3%) que discorda com a proposição. (A variável geração profissional não é significativamente diferenciadora com respeito a esta pergunta.) Porém, a maioria dos professores seria resistente ao uso dos resultados dos alunos como forma de medir esse mérito do professor e 55,6% discorda com a afirmação teórica “O mérito dos professores reflecte-se nos resultados dos alunos”. E em termos concretos parece haver um grande ceticismo face a ideia de que estes esquemas de avaliação tenham efectivamente recompensado os melhores professores. (95,9% dos professores discorda com a afirmação “Com o ECD os

melhores professores têm vindo a ser efectivamente recompensados.”) Tal pode estar relacionado com o desenvolvimento de sentimentos de injustiça entre professores relativamente a critérios, muitas vezes, pouco relacionados com aspectos científicos e pedagógicos ou com o cumprimento dos objectivos enunciados para o modelo de avaliação. Por exemplo, a aplicação de quotas introduz uma seleção quantitativa onde mesmo os professores que cumpram os requisitos de preenchimento das quotas podem não vir a preenchê-las, uma vez que há um limite de atribuição.

Quanto ao uso dos resultados dos alunos como forma de medir o desempenho do professor, as críticas advêm precisamente porque há uma gama de questões (sociais, económicas, culturas e políticas) na sala de aula que extravasam a própria escola que tornam difícil correlacionar diretamente o desempenho do professor com o desempenho dos alunos. Mesmo assim, este critério permanece controverso no interior do grupo profissional. A discordância diminui com o aumento da geração profissional: há uma maior concordância nos professores “veteranos” (67,9%), enquanto a maioria dos jovens professores e no início e ao meio da carreira discorda (por exemplo, 59,3% dos com 1-6 anos de experiência e 60,3% dos com 7-15 anos). Tal pode ilustrar, por um lado, uma tendência de autoconfiança no cumprimento do seu dever que se repercute nos resultados atingidos pelos alunos daqueles que têm mais anos de serviço e que adquiriram um conhecimento tácito e, por outro lado, a menor confiança dos jovens professores e os que ainda estão no pleno da sua actividade no processo e resultados do trabalho desenvolvido nestas fases da carreira. Tal critério – se introduzido na avaliação - pode pressionar os professores para atingir as metas quantitativas pré-estabelecidas, uma vez que a vertente qualitativa não se torna tão apreensível pelos métodos e critérios propostos.

Modelo de avaliação do desempenho profissional: emoções *versus* reações dos professores com impactos na satisfação e compromisso profissional

Reformas criam reações com base racional e emocional (Kelchtermans, 2005). Verificamos que estas mudanças no contexto profissional conduziram à produção de

emoções, sobretudo, negativas (86,9% das emoções identificadas). Emoções que enunciam uma experiência particular alicerçada, precisamente, em sentimentos extremos, são avançadas pelos professores que foram solicitados a identificar a emoção sentida em reação à revisão e as medidas implementadas: da “revolta” (13,3%) à desmotivação (2,3%), passando pela desilusão (6,9%), indignação (5,4%), frustração (4,9%), tristeza (4,3%) e injustiça (4,2%), nas suas próprias palavras. No entanto, as reações emocionais dos professores à mudança devem ser apuradas e vistas em relação à fase em que estão na sua carreira.

A “revolta” é a emoção mais salientada por todas as gerações excetuando os “novatos” que apresentam sentimentos de “desânimo” e “tristeza”. Para quem se encontra numa situação precária a motivação profissional principal é obter o acesso a um estatuto reconhecido, sinónimo da construção de uma carreira. Nesse sentido, estas reações denotam a percepção dos constrangimentos a essa expectativa. Para os professores de entre os 7 e os 35 anos de carreira, trata-se de uma experiência de decepção e “desilusão”. Já a “indignação” é a segunda emoção mais salientada pelos “veteranos”, alimentada talvez por um sentimento de conflito de oposição entre os valores profissionais e a lógica imposta por estas medidas.

Contudo, as reformas, que provocam sentimentos intensos, não provocam necessariamente uma participação em ações de protesto ou de resistência: 27,6% dos professores indica que nunca participou em manifestações; contudo, isso significa que quase três quartos participaram em qualquer grau (da participação rara à participação constante). A geração profissional é uma variável estatisticamente significativa no que diz respeito ao grau de participação nas manifestações decorrentes da revisão do Estatuto da Carreira Docente ($p=0,01$). Isto é explicado uma vez que os diferentes grupos geracionais aguardam, no momento atual, coisas diferentes: o desempenho adequado de uma nova função que garanta alguma estabilidade profissional, melhores condições de trabalho e uma mobilidade ascendente, uma experiência de reforma a curto prazo. Os resultados sugerem que são os professores com 7 a 35 anos de serviço os que participaram mais em manifestações (entre 38% e 40% dos professores com

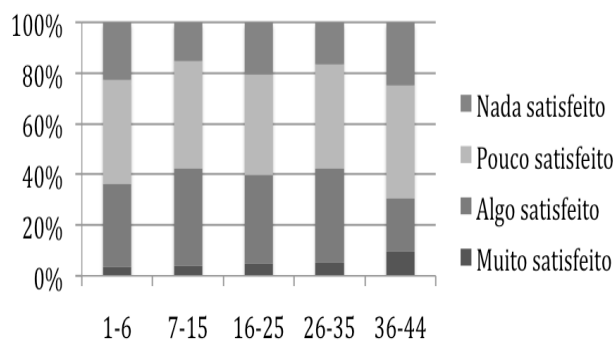
estes anos de serviço respondem que participaram frequentemente ou sempre nas manifestações organizadas pelos sindicatos). Não é surpreendente que os professores nesta fase sejam mais ativos: é um meio de afirmar a sua profissionalidade e, sobretudo, uma forma de reivindicar o seu *status quo* para quem ainda tem muitos anos de serviço pela frente.

Interessante é verificar que os polos geracionais aproximam-se: uma grande parte dos “novatos” nunca participou numa manifestação (41%), tal como uma minoria grande dos “veteranos” (32,1%). No caso dos professores “novatos” há uma situação de ainda fraca ligação ao grupo profissional e de constrangimentos profissionais decorrentes da instabilidade e intensidade do trabalho que podem ajudar a reduzir as margens de liberdade de pensamento e levar ao ajustamento da construção da carreira às medidas. Centralizam a sua ação no cumprimento das tarefas, o que pode fazer resvalar a intervenção para o cumprimento passivo das medidas políticas. No caso dos professores “veteranos”, como vimos, “indignados”, este processo pode traduzir-se na fragmentação das identidades profissionais em que a desmobilização e, posteriormente, o abandono da carreira se transformam na única saída. Uma reação que pode traduzir o “abandono da causa” por parte do professor.

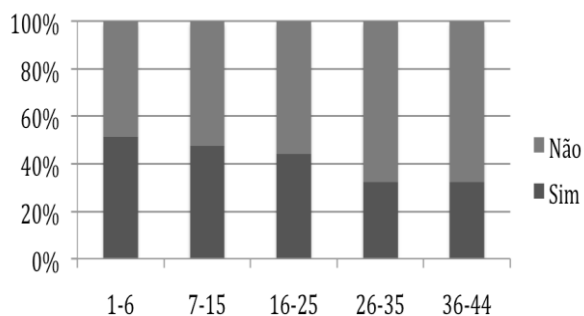
A racionalidade e a emoção advinda do “ataque profissional” conjugam-se fortemente neste caso. Verificámos a existência de uma relação estatisticamente significativa entre o grau de participação nas manifestações e a concordância com os critérios de avaliação ($t=-2,126$, $p=0,34$), mas trata-se de uma relação negativa, ou seja, quanto maior a concordância com os critérios menos participam em manifestações e vice-versa. Por outro lado, existe uma relação estatisticamente significativa entre as perceções sobre as mudanças na profissão provocadas por estas medidas e o grau de participação nas manifestações ($t=5,405$, $p<0,001$), sendo que quanto mais consideram que houve mudanças significativas na sua profissão mais participam em manifestações. Ou seja, a mobilização dos professores aparenta um movimento para a afirmação da sua profissionalidade.

A satisfação no trabalho e as perspectivas futuras dos professores são consequências fundamentais de todo este processo. Supõe-se que a satisfação no trabalho é tanto afetada pela situação de trabalho como influencia o compromisso profissional. Nesta caso há convergência: os professores atravessam uma fase de desmotivação. As políticas do governo, e os conflitos e atritos tiveram um impacto negativo sobre a motivação dos professores. A grande parte dos professores encontra-se pouco satisfeita profissionalmente (40,3%) e uma parte considerável nada satisfeita (18,0%). Nesta profissão chave para a socialização e formação das novas gerações apenas 4,5% declara-se muito satisfeito. Apesar de não haver diferenças geracionais significativas ($p=0,294$), em termos gerais, pode constatar-se que são os professores “veteranos” aqueles que se encontram menos satisfeitos (68,8%). Tal achado vai no sentido daquilo que alguns investigadores já analisaram: a perceção das condições de trabalho como ingratas podem produzir sentimentos de desencanto no final (Huberman, 1989) e o compromisso do professor tende a diminuir progressivamente ao longo da sua carreira em resposta a fatores como as mudanças nas políticas de educação (Day, 2000).

Satisfação profissional vs. geração profissional



"Deixaria de ser professor?" vs. geração profissional



Já quando questionados se deixariam de ser professores, 41,5% respondem afirmativamente. Verifica-se que são os professores “novatos” aqueles que, na sua maioria, afirmam que sim (50,0%), havendo um decréscimo da intenção ou vontade de deixar a profissão à medida que os anos de serviço aumentam (estatisticamente significativo, $p < 0,001$): 66% dos professores “veteranos” afirma que não deixaria. Enquanto os “veteranos” já estão em “passo de retirada” da profissão, os jovens professores ainda vão a tempo de reencaminhar a sua profissão, podendo encontrar oportunidades de trabalho fora do ensino. Em ambos os casos pode haver um desinvestimento progressivo (já analisado no Reino Unido por Osborn e McNess [2005] no decorrer de medidas gestionárias). Em ambos os casos, o seu compromisso está sob ataque!

Reflexões finais

Em geral, os professores foram críticos da medida de avaliação do desempenho dos professores e altamente críticos dos seus critérios. Estão longe de estarem convencidos de que este modelo pode levar à efetiva meritocracia, recusam os resultados académicos dos alunos serem um critério fundamental para a sua avaliação e enfatizam que a prestação de contas adicionou exigências burocráticas com consequências nas funções pedagógicas. Esta medida desafia a profissionalidade dos professores, sobretudo a sua autonomia, e estes procuram estratégias que lhes permitam perpetuar o *status* que até então possuíam. Tudo isto resulta num sentimento generalizado de desmotivação, especialmente no caso dos professores “novatos” e “veteranos” que conduz a uma conformidade aparente com as alterações.

Embora se possa falar de percepções comuns ao grupo profissional, no que diz respeito a esta temática, este grupo profissional constitui um conjunto consideravelmente fragmentado. O sentido que esta medida de política teve nos professores num determinado momento da sua carreira profissional varia e, em última

instância, pode expressar diferentes “modos de ser” profissional. Verificamos que os “novatos” são consideravelmente mais abertos a estas mudanças, talvez mobilizados pelas expectativas de mobilidade ascendente no interior da organização. Neste sentido, retomamos o conceito de Bucher e Strauss (1991) de “segmentos” para questionar se esta profissão pode perder as ligações entre grupos geracionais que perseguem objetivos distintos.

Parece que a identidade profissional de professor esteja a perder força neste contexto de exigências que impõem a objetividade e a previsibilidade da prática profissional. Parece, ainda, que as preocupações de padronização de certos processos administrativos e pedagógicos sejam vistas mais como uma tentativa de normalização da prática do que de aumento de qualidade - apesar da retórica política privilegiar a última - se não tiverem em conta a complexidade do trabalho do professor. Além disso, a ênfase crescente na responsabilização pela melhoria do desempenho do aluno dentro de conteúdos, capacidades e competências mensuráveis e restritas pode tornar preferível um modelo orientado para a transmissão de conhecimento a um modelo que reconhece e incluiu uma abordagem mais holística e centrada no aluno.

Ficaram de fora desta análise aspectos importantes. Este modelo pode representar uma ameaça à colaboração e o declínio do modelo colegial? Qual o impacto desta divisão na socialização profissional dos jovens professores, estando eles num período determinante da construção identitária? Também as percepções sobre a utilidade e eficácia da utilização da observação formal de aulas como forma de avaliar a qualidade do desempenho do professor são importantes.

Referências

BALL, S. (1993). Education policy, power relations and teachers' work. *British Journal of Education Studies*, 2, 106-121.

BUCHER, R. & STRAUSS, A. (1992). *Profession in Proces. La trame de la négociation*. Paris: L'Harmattan.

COLDRON, J. & SMITH R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 711–726.

DAY, C. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30, 3, 249–265.

DAY, C. & QUING, G. (2009). Veteran teachers: commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 441-457.

DUBAR, C. (1998). *A Socialização - Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

DUBAR, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

EVETTS, J. (2003) "The Sociological Analysis of Professionalism Occupational Change in the Modern World", *International Sociology*, 2, 395-415.


HUBERMAN, M. (1989). Les Phases de la carrière enseignantes: un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.

KELCHTERMANS, G. (2005). Teachers emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.

MAGALHÃES, A. & STOER, S. (2006). *Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização*. Porto: Profedições.

MCNESS, E., BROADFOOT, P. & OSBORN, M. (2003). Is the effective compromising the affective? *British Educational Research Journal*, 29, 243–257.

OSBORN, M. & MCNESS, E. (2005). The cultural context of teachers' work: policy, practice and performance. *International Handbook of Educational Policy*, 507–525.



RICHARDSON, R. (1999). *Performance Related Pay in Schools: An Assessment of the Green Papers. A Report Prepared for the National Union of Teachers by The London School of Economics and Political Science*. Londres: LSE.

SACRISTÁN, G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em António Nóvoa (Editor), *Profissão professor*. Porto Editora: Colecção Ciências da Educação.

STOLEROFF, A. & PEREIRA, I. (2008). The Reform of Management and Careers in the Portuguese Public Educational System: responses of teachers and their unions. *First Forum of Sociology, ISA Research Committee on Sociology of Education*, Barcelona, 1-31.

STOLEROFF, A. & PEREIRA, I. (2009). A reforma da carreira docente e conflitualidade profissional: análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais. *Contextos educativos nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: ISCTE