



Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

# Porque os professores também sentem!

**Maria Antónia de Sousa Ribeiro Martins**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessôa

**Co-orientadora:** Professora Doutora Maria da Piedade Pessoa Vaz Rebelo

Coimbra, 2009

---

---

## Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa e à Professora Doutora Maria da Piedade Simões Santana Pessoa Paz Rebelo um agradecimento do tamanho do mundo pela confiança, pelo permanente incentivo, pela orientação atenta e interessada, pela inextinguível disponibilidade e pela amizade que construímos. Obrigada por terem querido trilhar este caminho comigo.

A todos os professores que me acompanharam na parte curricular, o meu obrigada por terem contribuído para a minha valorização pessoal. Tinha razão a Doutora Albertina Lima, depois disto não voltamos a ser os mesmos.

A todos os colegas do mestrado agradeço os vários momentos de partilha e de companheirismo. Foi bom ter-vos conhecido.

À Laura Nunes e à Helena Simões agradeço a cumplicidade e a amizade. Sem vós teria sido bem mais difícil.

Às minhas entrevistadas, que de imediato aceitaram fazer parte deste desafio, agradeço a confiança de me terem permitido entrar nos seus mundos de emoções e sentimentos.

---

Agradeço a todos os colegas e amigos que, de alguma forma, me ajudaram nestes últimos dois anos a vencer esta batalha. Obrigada, Ana Paula Santos, pelas “aulas” de Filosofia.

Aos meus companheiros das “madrugadas”, Fiona e Valentim, obrigada pela companhia.

À minha mãe agradeço a preocupação e a compreensão pela minha falta de disponibilidade.

Aos meus irmãos um grande obrigada pelo incentivo. Obrigada, Sameirinho, pelo teu saco “cheio de vírgulas” que, com muita mestria, salpicaram a minha dissertação. Obrigada, Tó, pela paciência com que ordenaste tantas folhas.

Ao Mário obrigada pela compreensão e pela ajuda nas “actividades domésticas”.

À minha filha, pelo seu amor incondicional, por acreditar tanto em mim, pelo apoio, pela ajuda preciosa e pela compreensão: OBRIGADA, Nel!

---

## Índice de Quadros

Quadro 3.1 – Categorias e Subcategorias.....	69
Quadro 3.2 – Distribuição dos Indicadores pelas Diferentes Categoria.....	70
Quadro 4.1 – Anos de Serviço dos Sujeitos- alvo.....	78
Quadro 4.2 – Cargos desempenhados pelos Sujeitos- alvo.....	79
Quadro 4.3 – Situação na Carreira dos Sujeitos-alvo.....	80
Quadro 4.4 – Momento e Tipo de Conhecimento do ECD.....	81
Quadro 4.5 – Pontos fracos identificados pelos professores relativamente ao ECD.	83
Quadro 4.6 – Pontos Fortes identificados pelos Professores relativamente ao ECD.	86
Quadro 4.7 – Emoções e Sentimentos expressas pelas Professoras relativamente ao ECD.....	87
Quadro 4.8 – Regras do Concurso de provimento para lugares de Professor Titular	90
Quadro 4.9 – Emoções e Sentimentos dos Professores face ao Concurso de Provimento para lugares de Professor Titular .....	93
Quadro 4.10 – Momento e Tipo de Conhecimento dos Sujeitos-alvo relativamente ao Modelo de ADD.....	96
Quadro 4.11 – Pontos Fracos do Actual Modelo de ADD (Simplex 2) .....	97
Quadro 4.12 – Pontos Fortes do Actual Modelo de ADD.....	100
Quadro 4.13 – Emoções e Sentimentos relativos ao Modelo de ADD.....	101
Quadro 4.14 – Anterior Modelo de Avaliação.....	106
Quadro 4.15 – Avaliação Interna.....	107
Quadro 4.16 – Avaliação Externa.....	108
Quadro 4.17 – Características do Avaliador/Júri.....	108
Quadro 4.18 – Emoções e Sentimentos presentes nas três Categorias: ECD; Concurso e ADD.....	111
Quadro 4.19 – Emoções Primárias referidas pelas Entrevistadas.....	112
Quadro 4.20 – Emoções Secundárias referidas pelas Entrevistadas.....	113
Quadro 4.21 – Sentimentos de Fundo referidos pelas Entrevistadas.....	114
Quadro 4.22 – Sentimentos de Emoções Universais Referidas pelas Entrevistadas.	115
Quadro 4.23 – Emoções e Sentimentos Expressos pelos Sujeitos-alvo.....	116

---

## Índice de Figuras

Figura 3.1 – Teoria Periférica de James-Lange.....	39
Figura 3.2 – Teoria de Cannon.....	40
Figura 3.3 – Emoções primárias.....	41
Figura 3.4 – Emoções secundárias.....	42

---

## Índice de Anexos

ANEXO 1 – Guião da Entrevista.....	1
ANEXO 2 – Entrevista ao Sujeito-alvo 1 (S1). ....	5
ANEXO 3 – Unidades de Significação – Sujeito-alvo 1 (S1) .....	11
ANEXO 4 – Unidades de Significação e Subcategorias– Sujeito-alvo 1 (S1).....	15
ANEXO 5 – Categorias, Subcategorias, Unidades de Registo e Indicadores para todos os Sujeitos.....	23

---

# Índice

## INTRODUÇÃO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – Em torno do Estatuto da Carreira Docente de Janeiro de 2007	9
1.1. Resenha Cronológica.....	11
1.2. Estudo Prévio.....	23
1.3. Características e Controvérsias.....	25
1.3.1. Seleção para a entrada na carreira.....	25
1.3.2. Divisão dos professores em professores e professores titulares.....	27
1.3.2.1. Primeiro Concurso de provimento para a categoria de Professor Titular.....	28
1.3.3. O Modelo da Avaliação do Desempenho.....	30
1.3.3.1. Avaliadores.....	35
CAPÍTULO 2 - Emoções e Sentimentos dos Professores	37
2.1. Emoções e Sentimentos, o que são?.....	38
2.2. Emoções, Sentimentos e Ciclos de Vida dos Professores.....	46
2.2.1. Em torno de Medos e de Mal(es) – Estar.....	47
2.2.2. Percursos, Emoções e Sentimentos.....	50



---

## ESTUDO EMPÍRICO

### CAPÍTULO 3 - Metodologia 57

3.1. Opção Metodológica.....	58
3.2. Os Sujeitos-alvo.....	59
3.3. Instrumentos de Recolha de Dados – A Entrevista.....	60
3.3.1. O guião da entrevista.....	63
3.3.2. A condução da entrevista.....	65
3.4. Procedimentos de Tratamentos de Dados – Análise de Conteúdo.....	67
3.5. Como assegurar a Validade, a Fidelidade e a Credibilidade.....	72
3.6. Como assegurar os Aspectos Éticos da Investigação.....	75

### CAPÍTULO 4 – Apresentação e análise interpretativa dos dados 77

4.1. Concepções, Sentimentos e Emoções dos professores entrevistados.....	78
4.1.1. O Percurso Profissional.....	78
4.1.1.1. Tempo de Serviço dos sujeitos-alvo.....	78
4.1.1.2. Cargos desempenhados.....	79
4.1.1.3. Formação continua.....	80
4.1.1.4. Situação na carreira.....	80
4.1.2. O Actual Estatuto da Carreira Docente (ECD) .....	81
4.1.2.1. O Primeiro Contacto com Conteúdo do ECD.....	81
4.1.2.2. Os pontos fracos.....	83
4.1.2.3. Os pontos fortes.....	85
4.1.2.4. O actual Estatuto da Carreira Docente, as Emoções e os Sentimentos.....	87
4.1.3. O Primeiro Concurso de acesso para lugares de Professor Titular.....	89
4.1.3.1. As Regras do Concurso de acesso para lugares de Professor Titular.....	90
4.1.3.2. O Primeiro Concurso de acesso para lugares de Professor Titular, as Emoções e os Sentimentos.....	93

---

4.1.4. O Actual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) .....	95
4.1.4.1. O Primeiro contacto com o conteúdo do “Simplex 2”.....	96
4.1.4.2. Os Pontos Fracos.....	96
4.1.4.3. Os Pontos Fortes.....	100
4.1.4.4. A Avaliação de Desempenho Docente, as Emoções e os Sentimentos.....	101
4.1.5. Sugestões para um Novo Modelo de Avaliação do Desempenho Docente.....	106
4.1.5.1. O Modelo de Avaliação Anterior.....	106
4.1.5.2. A avaliação interna.....	107
4.1.5.3. A avaliação externa na presença de um júri.....	107
4.1.5.4. As características do júri/avaliador.....	108
4.2. Emoções e Sentimentos na Escola.....	111
4.2.1. Emoções Primárias ou Universais.....	112
4.2.2. Emoções Secundárias ou Sociais.....	113
4.2.3. Sentimentos de fundo.....	114
4.2.4. Sentimentos de Emoções Universais.....	115
4.2.5. Emoções e Sentimentos Expressos por cada um dos Sujeitos- alvo.....	115

CONSIDERAÇÕES FINAIS     119

BIBLIOGRAFIA     124

---

## RESUMO

Com este trabalho, pretendemos dar a conhecer as emoções e os sentimentos de professores do Ensino Secundário face à implementação das reformas educativas do XVII Governo Constitucional Português.

Partindo de uma resenha cronológica, que pretende contextualizar e facilitar a compreensão de todo o processo de luta que nos últimos quatro anos tem oposto professores ao Ministério da Educação, daremos conta das principais características e controvérsias do Estatuto da Carreira Docente, de 15 de Janeiro de 2007, e do clima por ele gerado nas escolas públicas.

**Porque os Professores Também Sentem** é um estudo qualitativo que apesar de significativo, não poderá ser generalizável, porque exploratório. É uma investigação suportada na análise de conteúdo realizada a quatro entrevistas a professores e em que pretendemos, sobretudo, compreender as emoções e os sentimentos que se escondem por trás de uma classe que sente estar a ser maltratada por alguns sectores da opinião pública e pela tutela, mas que, apesar disso, tem conseguido encontrar estratégias para continuar a ser aquilo por que sempre tem lutado: ser professor!...

---

## ABSTRACT

With this work we want to make known the emotions and feelings of High School teachers towards the implementation of the XVII Portuguese Constitutional Government educational reforms.

Starting from a chronological review, which aims to contextualise and facilitate the understanding of the whole struggle process in which teachers have been opposing the Ministry of Education for the last four years, we will give account of the main features and controversies of the Teaching Career Statute of 15 of January of 2007, and the atmosphere it created in public schools.

Because Teachers Also Feel is a qualitative study that, although significant, is not generalizable because of its exploratory nature. It is a research study supported by the content analysis of four interviews with teachers, from which we want, above all, to understand the emotions and feelings hidden behind a class that feels abused by certain public opinion sectors and by its superiors but which, nevertheless has managed to find strategies to remain being what it has always fought for: being a teacher!...

---

## RÉSUMÉ

Avec ce travail, nous prétendons faire connaître les émotions et les sentiments des professeurs de l'enseignement secondaire, par rapport aux changements produits par les réformes éducatives du XVIIe Gouvernement Constitutionnel Portugais.

Partant de faits chronologiques qui visent à contextualiser et à faciliter la compréhension de l'ensemble du processus de lutte qui, depuis ces quatre dernières années, a opposé les professeurs au Ministère de l'Éducation, nous rendrons compte, ensuite, des principales caractéristiques et des controverses du Statut de la Carrière des Enseignants, du 15 janvier 2007, et de l'ambiance qu'a engendré dans les écoles publiques

“Car Les Professeurs Ont Aussi Des Sentiments” c'est une étude qualitative qui, bien que significative, ne pourra pas être généralisable, parce qu'elle est exploratoire.

Il s'agit d'une recherche soutenue par l'analyse du contenu d'entretiens réalisés à quatre professeurs et avec laquelle nous voulons, avant tout, comprendre les émotions et les sentiments qui se cachent derrière une classe professionnelle qui se sent maltraitée par certains secteurs de l'opinion publique et par la tutelle. Néanmoins, les professeurs ont réussi à trouver des stratégies qui leur ont permis de rester ce qu'ils ont toujours voulu être: des professeurs!...

## INTRODUÇÃO

*“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar.  
É uma maneira de a compreender em toda a sua  
complexidade humana e científica”*  
(Nóvoa, 1992, p.17).

As mudanças sociais levaram a modificações substanciais, quer no trabalho do professor, quer na sua imagem social, quer até mesmo no valor atribuído pela sociedade à própria educação. Não nos restam dúvidas de que a sociedade actual deixou de ver na educação uma forma de alcançar um futuro melhor e mais estável para os seus filhos. Os pais, apesar de continuarem à espera que a escola proporcione um futuro melhor para os seus filhos, sentem-se defraudados, pois a massificação do ensino não produz a igualdade e a promoção social dos mais desfavorecidos. Ao mesmo tempo, a opinião pública concluiu, de uma forma algo simplista, que os professores, protagonistas mais visíveis do sistema de ensino, são disso responsáveis, ficando assim diminuído o seu prestígio social. “A valoração negativa do professor como bode expiatório e responsável universal de todos os males do sistema é uma das marcas do nosso tempo” (Ranjard, 1984; Cole, 1985,1989, cit. por Esteve, 1991, p. 104). E como esta frase se mantém actual! Também Esteve afirma, na mesma obra, “os professores enfrentam a sua

profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social” (p.95).

É, infelizmente, normal e frequente a maioria dos pais culpabilizar o professor pelos fracassos dos filhos. Se as notas são menos boas, são os professores que são maus profissionais e que não sabem ensinar. Se, pelo contrário, são boas, é porque são muito inteligentes e trabalhadores.

A consideração social pelos professores é também cada vez mais reduzida. Se repararmos, nos tempos actuais, o *status* social estabelece-se, numa primeira análise, através do poder económico, e é sabido que a classe docente tem níveis salariais inferiores aos profissionais detentores de semelhantes graus académicos. Mas a própria tutela tem a sua quota-parte na crescente desconsideração social dos professores. Como exemplo disso mesmo recordemos a frase proferida, na Assembleia da República, por um dos Secretários de Estado da Educação, posta a circular na *blogosfera*, quando as discordâncias entre professores e tutela sobre a avaliação de desempenho começaram a ser mediatizadas e saíram para fora das fronteiras da tríade professores, sindicatos, Ministério da Educação: “vocês [deputados do PS] estão a dar ouvidos a esses professorzecos” (Lemos, 2008).

Com a saída do Estatuto da Carreira Docente, ao mesmo tempo que assistimos a um substancial aumento das responsabilidades educativas dos professores, verificamos também um progressivo afastamento dos outros agentes de socialização dessas mesmas responsabilidades. Cada vez mais os pais colocam a sua vida profissional à frente da vida familiar, ficando para a escola pública o papel de “responder a novos desafios originados pelas mudanças demográficas e pelas transformações na estrutura familiar” (Marques, 1997, p.9). Espera-se, por isso, que os professores sejam capazes não só de servir de compensação afectiva, mas também de difundir valores básicos, até então transmitidos no seio familiar.

Tudo isto configura para os professores e para a escola um papel cada vez mais importante na transmissão de saberes e também de valores, que tradicionalmente nos tínhamos habituado a ver serem transmitidos no seio familiar e partilhados pelas escolas. Como refere Marques (1997), “a escola pública dos nossos dias não pode limitar-se à função de ensinar. Exige-se-lhe, cada vez mais, a função de animação cultural, a função da ocupação educativa dos tempos livres e a função da socialização” (p. 11).

Este acréscimo de tarefas para o professor resulta extremamente difícil, “a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas (...) implica o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda” (Esteve, 1991, p. 96). Pensamos ser imperiosa uma adequada formação, que permita ao professor, tal como a sociedade lhe exige, ser “pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico dos alunos, da integração social e da educação sexual” (Esteve, 1991, p. 100). Para além disso, a produção científica é cada vez maior e esse facto leva a que novos conteúdos estejam a ser continuamente integrados nos programas, o que e consequentemente acarreta, para os professores um esforço acrescido, uma vez que têm de se manter cientificamente actualizados.

Como nos alerta Esteve, ainda na mesma obra, “ Há diversos indicadores que referem um abaixamento da qualidade do ensino” (p. 98). Essa percepção leva-nos a referenciar a necessidade de “evitar o desajustamento e a desmoralização do professorado, bem como o crescente mal-estar docente” (Esteve, 1991, p. 98). Contudo, a nossa percepção é de que nos últimos anos o mal-estar e a desmoralização dos docentes têm vindo a aumentar substancialmente. E esse mal-estar, essa desmoralização, não nos restam dúvidas, sofreram um incremento nos últimos três, quatro anos, sendo disso prova as greves e as manifestações a que temos assistido (cf. Capítulo 1).

A “honra” dos professores encontra-se ferida e daí até à desmotivação existe apenas uma linha muito ténue. Embora muitos dos professores se sintam intrinsecamente motivados porque gostam de ensinar, porque seguiram a sua vocação, necessitam também de ver o seu trabalho reconhecido e de sentir que é possível progredirem na carreira. Herzberg, Mausner e Snyderman<sup>1</sup> (1954) identificaram cinco factores intrínsecos responsáveis pela satisfação profissional, que denominaram de factores motivadores: o reconhecimento, a realização, a responsabilidade, o trabalho em si e a possibilidade de progressão na carreira (cit. por Albuquerque, 2006, p. 168).

Para além destes factores intrínsecos existem também “factores extrínsecos (as estratégias administrativas, o estilo de chefia, as relações interpessoais, o salário e as condições de trabalho), designados de factores higiénicos (...)” (Herzberg, Mausner e

---

<sup>1</sup> Trata-se de um estudo realizado com contabilistas, que mais tarde foi abundantemente replicado noutros meios profissionais.



Snyderman, 1954, cit. por Albuquerque, 2006, p. 168). E, se por um lado, segundo Herzberg, os factores intrínsecos e inerentes à profissão podem aumentar a satisfação profissional (não interferindo contudo na insatisfação profissional), os extrínsecos (relativos ao contexto laboral) podem ampliar substancialmente a insatisfação profissional (Albuquerque, 2006).

Sergiovanni (1967) aplicou a teoria e metodologia de Herzberg<sup>2</sup> em estudos com professores americanos. Os resultados por ele alcançados validaram a teoria de Herzberg, ou seja, concluíram que, enquanto a satisfação dos professores decorria de factores relacionados com a docência, o descontentamento advinha das condições de trabalho (Trigo-Santos, 1996).

Impõe-se, por isso, evitar o julgamento, assaz simplista e linear, que de há uns tempos a esta parte se tem vindo a generalizar. Desde políticos com responsabilidades na educação, até certos jornalistas, passando evidentemente pelos pais dos alunos e pela opinião pública, todos apontam os professores como sendo os grandes culpados pela degradação do ensino ou pela ausência de êxito de revisões e de reformas curriculares, que têm constantemente vindo a ser implementadas. No entanto são essas mesmas revisões e reformas que, a par das sucessivas alterações ao Estatuto da Carreira Docente e ao Modelo de Avaliação do Desempenho Docente, ocorridas nestes últimos quatro anos, têm acentuado a insegurança, a incerteza e a instabilidade profissional dos docentes, espoletando um conjunto muito diferenciado de sentimentos e de emoções.

A nossa percepção é de que, neste momento os professores se sentem cercados por vários flancos: são os pais dos alunos, os media, a opinião pública, a tutela...

E, ao mesmo tempo: **nunca** uma classe profissional foi tão mediatizada como a classe docente; **nunca** uma classe profissional teve tantos apoios partidários; **nunca** a discussão de um estatuto de uma carreira ocupou tantas horas da Assembleia da República; **nunca**, até hoje, uma promessa de alteração do estatuto de uma carreira profissional ou da modificação de um modelo de avaliação de desempenho tinha sido usada como estandarte de partidos políticos na sua campanha eleitoral.

---

<sup>2</sup> Esta teoria é conhecida como teoria dual ou teoria da motivação-manutenção e propõe que os sentimentos de satisfação dos professores são causados por factores intrínsecos à actividade laboral ou profissional ao passo que os sentimentos de insatisfação são provocados por factores contextuais do trabalho, factores extrínsecos, designados também de descontentamento ou higiénicos.

Assim, por ser uma questão da actualidade, porque é a própria literatura a referir que a satisfação profissional contribui para a melhoria da qualidade do Ensino (Albuquerque, 2006; Esteve, 1991; Jesus, 2002), e porque, também nós, como professoras temos vivido um sem número de emoções e sentimentos, que não esperávamos vir a experienciar, se justifica este estudo. Com ele pretendemos conhecer as emoções e os sentimentos expressos pelos professores, perante as reformas administrativas do Ministério da Educação, e tentar compreender de que modo poderão influenciar o ambiente vivido nas escolas e o desempenho profissional dos docentes.

O presente trabalho consta de duas partes. Uma primeira parte, correspondente à revisão da literatura por nós efectuada, pretende constituir um enquadramento teórico-conceptual, que nos irá servir de referência para o estudo empírico, objecto da segunda parte do trabalho. Especificando melhor, a primeira parte deste trabalho é constituída por dois capítulos. No capítulo 1 começamos por fazer uma resenha cronológica daquilo que consideramos terem sido os pontos chaves do conflito que opõe professores ao Ministério da Educação. Em seguida debruçamo-nos essencialmente sobre o Estatuto da Carreira Docente e sobre as suas mais directas implicações.

No segundo capítulo, é feito o enquadramento teórico da questão das emoções e dos sentimentos e o seu impacto no percurso profissional dos professores.

A segunda parte inicia-se com o capítulo 3 dedicado à metodologia, onde, para além de ser justificada a opção metodológica, são caracterizados os sujeitos-alvo e descritas as técnicas de recolha e de análise de dados.

No quarto capítulo, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados. Assim, é realizada a descrição e interpretação das concepções, emoções e sentimentos dos sujeitos-alvo relativamente ao estatuto da carreira docente, primeiro concurso para professor titular e modelo de avaliação do desempenho docente, sendo também realizada uma recolha de sugestões para um possível modelo de avaliação. No final do capítulo tentamos ainda efectuar uma análise reflexiva das emoções e sentimentos, expressos pelas quatro professoras, que integram o presente estudo, nas diversas categorias.

Terminamos tecendo algumas considerações sobre a investigação que efectuámos, referindo as limitações metodológicas com que nos deparámos e apontando pistas para futuras investigações.

Porque os professores também sentem!

---

Porque os professores também sentem!

---

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

Porque os professores também sentem!

---

## CAPÍTULO 1

---

### Em torno do Estatuto da Carreira Docente de Janeiro de 2007

*Em ambientes de trabalho mais problemáticos e marcados por uma crescente complexidade, pede-se aos professores que, de modo eficaz e eficiente, transmitam conhecimentos, promovam a autonomia dos alunos, construam métodos inovadores facilitadores de aprendizagem e ponham em prática modos de ensino e de acompanhamento individualizado dos alunos, no sentido de dar uma resposta positiva à crescente heterogeneidade dos públicos escolares. (Canário, 2007, p. 2)*

O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário em vigor até à publicação do actual estatuto, cumpriu como se pode ler no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro “a importante função de consolidar e qualificar a profissão docente atribuindo-lhe o reconhecimento social de que é merecedora” (p.501). No entanto, e ainda segundo o mesmo preâmbulo,

oito anos passados, transformou-se “objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes”. Para tal, segundo o legislador, contribuiu de forma particular o modo como se concretizou a progressão na carreira que, regra geral, se converteu num mero processo burocrático sem qualquer conteúdo.

É então lícito pensarmos que a principal função do presente Estatuto da Carreira Docente<sup>3</sup> seria a de colmatar a tamanha injustiça que é a de denegrir a imagem social de uma classe profissional. No entanto, e como mais adiante constataremos, os professores sentem-se cada vez mais injustiçados e culpam o próprio Ministério da Educação dessa imagem negativa.

No ar paira a questão colocada por Gminote (2009): “como é que em oito anos a coisa se transforma de um instrumento de qualificação e reconhecimento da função docente num factor de degradação desse função?”. Não podemos responder. Mas sabemos que desde 2005<sup>4</sup> temos assistido a um desenrolar ininterrupto de legislação, “produziram-se milhares de páginas de regras, regulamentos, orientações, normas, despachos e instruções, numa sofreguidão doentia” (Barreto, 2009). Houve professores que desistiram, outros que lutaram, outros que cederam, mas as marcas, essas temos a certeza que ficaram...

O recente ECD tem sido alvo de grande polémica, gerando um movimento de contestação sem precedentes. Neste capítulo, é feita, em primeiro lugar, uma breve resenha de momentos marcantes, relacionados com a carreira docente e com o actual estatuto. Em seguida, iremos referenciar, mais detalhadamente, alguns dos principais pontos do referido estatuto, nomeadamente, no que se refere aos estudos que o enquadraram e também a algumas das suas características.

---

<sup>3</sup> A partir deste momento usaremos a sigla ECD sempre que nos referirmos ao Estatuto da Carreira Docente.

<sup>4</sup> Ano da tomada de posse do XVII Governo Constitucional que integrou como Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues.

## 1.1. Resenha Cronológica

Embora do presente trabalho não faça parte a análise da legislação subjacente à carreira docente, tentaremos, resumidamente e por ordem cronológica, focar os pontos que consideramos essenciais para a compreensão de todo este processo.

Em Outubro de 1986 foi publicada a **Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo**, onde são fixados os princípios norteadores da carreira docente não superior. No ponto 2 do artigo 36º podemos ler: “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação, de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”.

Quatro anos depois e após prolongada negociação foi publicado, em Abril, o **Decreto-Lei n.º 139-A/90 - o primeiro ECD**, que consagra uma carreira única para educadores de infância e professores, criando os escalões de progressão. Preconiza a necessidade de uma avaliação de desempenho que tem como objectivo final a progressão na carreira (conforme já prenunciado no ponto 2 do artigo 36º da lei de bases do sistema educativo) e prevê tanto a atribuição de uma avaliação negativa, como a bonificação, com vista a um mais rápido alcance dos escalões superiores. Este estatuto, conforme nos recorda Sanches (2008), “constituiu os professores como um “corpo especial” no seio da função pública, atribuindo-lhes uma escala indiciária própria e a possibilidade de negociação colectiva”( p.25).

O ECD, apesar de vir ao encontro do desejo dos professores, que sempre pugnaram por um documento único que regulamentasse as linhas gerais da sua carreira, amplia as atribuições exigidas aos docentes, sem contudo preconizar qualquer mudança na vertente da sua formação. Segundo Sanches (2008), foi a partir desta altura que se acentuou o mal-estar na profissão, ao mesmo tempo que se verificou uma perda do prestígio social da classe.

Em Junho de 1992, surgiu o **Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Junho**, que regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente e da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como dos Educadores de Infância integrados no quadro único do Ministério da Educação.



No ano de **1998** foi novamente regulamentado, através do **Decreto Regulamentar n.º 11/98**, o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente do ensino não superior. O decreto estipula que o docente deverá apresentar ao órgão de gestão um documento de reflexão crítica acompanhado da certificação das acções de formação concluídas.

O ECD foi alterado em Janeiro de 1998 através da publicação do **Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro**.

Em 2004, a **Lei n.º 10/2004 de 22 de Março** criou o Sistema Integrado da Avaliação do Desempenho da Administração Pública (**SIADAP**), que antecipa o novo modelo das carreiras especiais, nas quais se incluem os professores.

Em **2005**, o **actual governo** (XVII Governo Constitucional) apresentou o seu **programa para a Educação**, que defende uma avaliação dos professores baseada nos resultados obtidos e nas boas práticas reconhecidas pelos seus pares (Portal do governo, 2005).

Neste mesmo ano de 2005 foi alterada a Lei de bases do Sistema Educativo através da **Lei n.º 49/2005**, de 30 de Agosto.

Em **Mai de 2006**, iniciou-se aquilo que veio a tornar-se um longo período negocial: foram apresentadas pelo Secretário de Estado da Educação as **propostas do Ministério da Educação para a Revisão do ECD**. Começámos a assistir a uma sucessão de desacordos negociais e iniciaram-se conflitos que dificilmente serão sanados. Esta negociação parece-nos ter estado desde logo remetida ao fracasso, uma vez que se baseou nas recomendações de um relatório externo, para o qual os sindicatos não foram auscultados. De facto, este relatório<sup>5</sup>, resultado final de um estudo sobre a reorganização da profissão docente e realizado por João Freire<sup>6</sup> a pedido da Ministra da Educação, denunciava já muitos dos conflitos vivenciados e experienciados hoje nas escolas.

Em Junho deste mesmo ano, os professores são confrontados, na página electrónica do Ministério da Educação e das Direcções Regionais de Educação, com um despacho da Senhora Ministra sobre a organização do ano lectivo 2006/2007, que

---

<sup>5</sup> Este relatório é apresentado de forma mais detalhada no ponto 1.2.

<sup>6</sup> João Carlos de Oliveira Moreira Freire, Professor Catedrático de Sociologia do ISCTE.

antecipa a aplicação de um conjunto de normas que deveriam, durante o mês de Setembro, estar em aberto em sede de negociação da revisão do ECD.

A **14 de Junho** realizou-se a **primeira greve e manifestação**, que visou contestar sobretudo a existência de quotas para a atribuição das menções de “muito bom” e de “excelente”.

A **6 de Setembro**, o Ministério da Educação apresentava uma **segunda versão do ECD** que, segundo os professores e no que diz respeito às questões de fundo, não trouxe qualquer alteração nos grandes pontos de discórdia, nomeadamente no se referia à estruturação da carreira em categorias hierarquizadas, às quotas e vagas para acesso às classificações de “muito bom” e de “excelente”, ao acesso e promoção na carreira, a inúmeras situações de perdas de tempo de serviço e ainda a vários aspectos do regime de avaliação, tais como itens, parâmetros intervenientes na avaliação, consequências da mesma etc.

No dia **4 de Outubro**, foi entregue à Plataforma de Sindicatos de Professores a **terceira versão do ECD**, que mais uma vez não convenceu os professores, por continuar a não trazer qualquer alteração de fundo relativamente aos grandes pontos de discórdia.

O dia **5 de Outubro de 2006** trouxe mais uma **manifestação de professores**, desta vez com muito mais presenças do que a manifestação anterior. A **17 e 18 desse mesmo mês** foi realizada uma nova **greve**. Segundo os Sindicatos, a adesão dos professores foi de 81%, segundo o Ministério da Educação, foi de 31,4 por cento (Correio da Manhã, 2006).

Até finais de Outubro foram realizadas diversas reuniões entre a Plataforma de Sindicatos de Professores e o Ministério da Educação que, no entender das organizações sindicais, não trouxeram, no essencial, mudança nas posições de partida do Ministério. As únicas evoluções registadas foram exclusivamente relativas a aspectos acessórios ou a correcções de ordem legal e/ou técnica.

A 31 de Outubro, a Plataforma de Sindicatos de Professores deu por concluídas as negociações, em absoluto desacordo com o Ministério da Educação.

O descontentamento dos professores continuou e, a **17 de Novembro**, após plenário nacional no Parque Eduardo VII, em Lisboa, cerca de 3000 professores formaram um **cordão humano** em volta das instalações do Ministério da Educação, em **protesto contra o ECD**.

A **20 de Novembro**, foi entregue ao Secretário de Estado Adjunto e da Educação, Jorge Pedreira, um **abaixo-assinado contra a proposta governamental de revisão do ECD, assinado por 65 mil professores**.

No dia **23 de Novembro**, com grande mágoa dos professores, foi **aprovado pelo Governo o decreto que procedia à revisão do ECD**. No final do Conselho de Ministros, a Ministra da Educação desvalorizou, em conferência de imprensa, os protestos da Plataforma de Sindicatos de Professores, alegando existir nas escolas um clima tranquilo e de trabalho, o que contraria o sentimento expresso, quer na imprensa, quer na blogosfera, por inúmero docentes. A Senhora Ministra mostrou-se extremamente confiante no integral cumprimento do novo estatuto, que, no seu entender, permite premiar o mérito dos professores, através de uma avaliação de desempenho rigorosa, de um melhor funcionamento e organização das escolas e de um maior rigor nas condições de acesso à carreira (saladosprofessores, 2006).

**Em Janeiro de 2007**, é publicado o **Decreto-Lei n.º 15/2007** de 15 de Janeiro que **altera o ECD**. Ficaram assim definidas novas regras para a avaliação dos professores. Passa a ser obrigatória uma prova de avaliação de conhecimentos e competências para o ingresso na carreira, perde-se o direito à contratação colectiva e são criadas duas categorias hierarquizadas na profissão docente.

A **9 de Fevereiro**, o Ministério da Educação enviou aos sindicatos a sua **proposta relativa à realização do primeiro concurso para professor titular**, no âmbito do ECD. Esta proposta valorizava, segundo o Ministério da Educação (2007), “as actividades realizadas na escola - tanto a nível docente propriamente dito, como de cargos de coordenação, supervisão e gestão -, o que tem a assiduidade como factor implícito” (Ministério da Educação [ME], 2007).

Para a Plataforma Sindical este concurso tem um objectivo puramente economicista e promove a divisão dos professores (Fenprof, 2008).

Entre Fevereiro e Março, desenrolou-se uma ronda negocial que se revelou infrutífera uma vez que os professores não conseguiram evitar uma divisão baseada em critérios extremamente questionáveis e arbitrários.

A **29 de Março de 2007**, foi publicado o **Decreto Regulamentar n.º 32/2007** que define a composição e o modo de funcionamento do Conselho das Escolas. Trata-se de um órgão consultivo que terá como missão representar os estabelecimentos de educação e ensino junto do Ministério da Educação, no que diz respeito à definição de

políticas relevantes para os respectivos níveis de escolaridade. Integra sessenta membros eleitos por sufrágio directo de entre os presidentes dos conselhos executivos, de acordo com os círculos eleitorais, coincidentes com as áreas dos distritos administrativos do continente. Tem um mandato de três anos e é composto por um plenário e por um presidente por ele eleito.

Foi publicado o **Decreto - Lei n.º 200/2007 de 22 de Maio**, que, ao estabelecer o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular (com a consequente divisão dos professores em duas categorias), veio dar origem a um clima de mal-estar, que cremos jamais ter sido vivido nas escolas portuguesas.

A 31 de Julho, foram conhecidos os resultados do primeiro concurso para professores titulares. Dos 38 400 professores que se encontravam no 8º e no 9º escalão, apenas 16 501 ficaram providos no lugar de professor titular. (M.E, 2007).

A partir deste dia tudo mudou nas nossas escolas. As salas de professores transformaram-se naquilo que podemos designar por um autêntico laboratório de emoções e sentimentos.

Em **Dezembro**, foi definida a composição do Conselho Científico para a Avaliação de Professores<sup>7</sup> na educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O CCAP é um órgão consultivo do Ministério da Educação, dotado de autonomia técnica e científica, e que, de acordo com o comunicado do Conselho de Ministros, terá uma estrutura "leve e flexível" e irá "contribuir para o fortalecimento, nas escolas, de uma cultura de avaliação, responsabilização e prestação de contas, acompanhando as tendências actuais das sociedades modernas" (ME, 2007). O conselho seria então constituído por um presidente, cinco professores titulares em exercício efectivo de funções, cinco individualidades em representação das associações pedagógicas e científicas de professores, sete individualidades de reconhecido mérito no domínio da educação e três representantes do Conselho de Escolas. Este órgão consultivo do Governo tem "a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do novo regime de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário" (**Decreto-Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de Fevereiro**).

---

<sup>7</sup> A partir deste momento passaremos a utilizar a sigla CCAP sempre que nos referirmos ao Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Com o intuito de revogar o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, foi colocado em consulta pública, de **Dezembro de 2007 até Fevereiro de 2008**, o **novo projecto de decreto-lei, que preconiza um novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.**

Com o objectivo de reforçar a participação das famílias e das comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, foi instituído um órgão de direcção estratégica designado por Conselho Geral, em que estarão representados o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos, as autarquias e a comunidade escolar, sendo que o número de representantes do pessoal docente não poderá ser inferior a 30 por cento nem superior a 40 por cento. Este conselho aprovará o regulamento interno<sup>8</sup>, o projecto educativo e plano de actividades e o relatório anual de actividades. O presidente deste Conselho Geral não poderá ser um docente<sup>9</sup>, sendo por isso eleito de entre os representantes dos pais, da autarquia ou dos representantes da comunidade local ou regional. É ainda a este órgão que compete a eleição do director, esse, sim, um professor, seleccionado por concurso. O cargo de director constitui-se assim como um órgão unipessoal, sendo-lhe confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica (será ele também o presidente do conselho pedagógico). A ele compete também a designação dos responsáveis pelas estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica (ME, 2007).

Sindicatos e Conselho das Escolas teceram críticas a este modelo, especialmente no que dizia respeito à impossibilidade de ser presidido por um docente, à composição do Conselho Pedagógico e à possibilidade de candidatura ao cargo de director por parte de docentes do ensino particular e cooperativo que tenham experiência na direcção pedagógica, uma vez que a realidade desses estabelecimentos de ensino é completamente diferente da das escolas públicas (Conselho das Escolas, parecer n.º1, 2008).

No ano de 2008 as lutas dos professores agudizaram-se com a publicação do **Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro**, que cria os mecanismos necessários à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal

---

<sup>8</sup> Define as regras fundamentais de funcionamento da escola.

<sup>9</sup> Da discussão deste projecto surge o decreto-lei n.º75/2008 de 22 de Abril, que refere ser uma das competências do Conselho Geral “eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros, à excepção dos representantes dos alunos” (artigo 13.º a).

docente. Assim, o **dia 18 de Janeiro** (um ano após a publicação do Decreto-Lei n.º 15/200710) foi estabelecido como o **Dia Nacional de Luto Contra o E.C.D. do ME** e é realizada uma vigília à porta do Ministério da Educação, organizada pelos sindicatos da plataforma sindical.

Através de Despacho da Ministra de Educação **foram aprovados (a 25 de Janeiro) os modelos de impressos das fichas de auto-avaliação e avaliação do desempenho** do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Mais uma vez Ministério e sindicatos não são coincidentes nas suas afirmações à imprensa. Jorge Pedreira<sup>11</sup> garantiu que os sindicatos foram ouvidos sobre as fichas de avaliação e que não apresentaram nenhuma contra-proposta significativa, “apesar de terem sido desafiados a fazê-lo” (Público, 2008). Por outro lado Mário Nogueira<sup>12</sup> afirmou que as fichas “nem sequer foram negociadas com os sindicatos” e salientou a impossibilidade de as mesmas serem analisadas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores, uma vez que este “não está sequer constituído” (Público, 2008). O dia **8 de Março** viu acontecer a maior contestação de sempre de professores. “**A marcha da indignação**”, assim foi designada a manifestação, contou com a presença de cerca de 100 mil professores. De acordo com a RTP “foi um protesto de professores sem precedentes. Os sindicatos dizem que cerca de 100 mil estiverem em Lisboa. A PSP não discorda” (Notícias RTP, 2008).

O braço de ferro entre professores e Ministério da Educação continuou, tendo a Senhora Ministra reafirmado a sua posição em não suspender ou adiar o processo, admitindo, no entanto, a possibilidade de ser pensada uma simplificação dos procedimentos por parte das escolas.

A 14 de Março, ocorreu uma nova reunião entre sindicatos e Ministério da Educação, que primou pela sua curta duração. O Ministério não recuou e os sindicatos continuaram a pedir a suspensão do processo.

Foi também durante os meses de **Fevereiro e Março de 2008** que **surgiram movimentos não sindicais**, de professores insatisfeitos com as políticas do Ministério da Educação, que vieram a ser fundamentais nas lutas dos professores no biénio 2008/2009, designadamente o Promova (Professores Movimento de Valorização), o

---

<sup>10</sup> Altera o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

<sup>11</sup> Secretário de Estado Adjunto e da Educação.

<sup>12</sup> Secretário-Geral da Fenprof

MUP (Movimento Mobilização e Unidade dos Professores) e a APEDE (Associação de Professores e Educadores em Defesa do Ensino).

A pedido dos sindicatos, a Senhora Ministra da Educação voltou a reunir a 10 de Abril com a Plataforma Sindical. Segundo a Fenprof foi entregue ao Ministério da Educação uma proposta que constituía “um esforço significativo das organizações representativas dos docentes para desbloquear, neste 3.º período lectivo, o conflito que opõe os professores ao ME” (Fenprof, 2008). Durante a reunião foi apresentada também uma nova proposta do ministério que, apesar de algumas cedências, mantinha aspectos não aceitáveis pelos sindicatos, nomeadamente a possibilidade de ocorrerem no presente ano procedimentos de avaliação diferentes, que colocariam os professores em situações de desigualdade.

No dia **12 de Abril**, após mais de sete horas de negociação, sindicatos e ministério chegaram a acordo e elaboram um documento designado por **memorando de entendimento**. De acordo com esse documento, no ano lectivo 2007/2008, a ficha de auto-avaliação, a assiduidade, o cumprimento do serviço distribuído e a participação em acções de formação contínua, quando obrigatória, serão os únicos critérios a ter em conta. Estes quatro parâmetros serão aplicados de igual forma por todas as escolas. No entanto, relativamente ao ano lectivo 2008/2009 nada ficou acordado, nem suspensão, nem adiamento, nem experimentação. Este memorando de entendimento não foi do agrado da grande maioria dos professores. Para um dos bloguistas do profblog “o ME teve brinde sindical e ganhou esta batalha” (Leal, 17 de Abril de 2008). Para muitos professores os sindicatos cederam à pressão do ministério de não renovar os contratos dos professores. Ana Benavente<sup>13</sup>, em declarações ao Rádio Clube Português, afirmou que “quando escolas afirmam que não têm condições para fazer a avaliação este ano, dizer aos professores contratados que no próximo ano não serão colocados, é ameaçar com o desemprego” e sublinhou “isto é uma forma de chantagem” (Público clix, Ana Benavente acusa sindicatos de cederem a chantagem sobre a avaliação dos professores, 15 de Abril de 2008). De acordo com o blogue sala de professores, Mário Nogueira tentou serenar os professores deixando claro que "continuam a existir discordâncias de fundo, relativamente às políticas educativas. Este entendimento não altera essa realidade" (saladeprofessores, 17 de Abril de 2008).

---

<sup>13</sup> Antiga Secretária da Educação do XIV Governo Constitucional de Portugal.

A **23 de Maio**, foi publicado o **Decreto Regulamentar n.º 11/2008**, que regulamenta o regime transitório de avaliação de desempenho dos professores e os respectivos efeitos durante o primeiro ciclo de avaliação que se conclui no final do ano civil de 2009.

No mês de Junho, através do **Despacho n.º 16872/2008**, foram aprovados os **modelos de impressos das fichas de auto-avaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação**.

O **Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de Junho**, definiu a **obrigatoriedade da prévia aprovação do candidato em prova pública para a admissão a concurso para acesso a professor titular**. Esta prova incidirá sobre a actividade profissional desenvolvida pelo docente e tem o objectivo de demonstrar a sua aptidão para o exercício específico das funções inerentes à categoria.

Continuaram a chover despachos e decretos e, no dia **30 de Julho**, foi publicado, no Diário da República, o **Despacho n.º 20131/2008**, que fixa as percentagens máximas (quotas) para a atribuição das menções qualitativas de “excelente” e de “muito bom”.

A **21 de Novembro**, o Ministério da Educação definiu um conjunto de medidas que entende melhorarem as condições de concretização do modelo de avaliação de desempenho (ME, 2008) que apenas conseguiram indispor ainda mais os docentes contra o ministério. Os professores quiseram mostrar, uma vez mais, o seu descontentamento e, a **3 de Dezembro**, levaram a cabo mais uma **greve**, que foi a de maior adesão de todas as greves de professores já realizadas. Mais uma vez os números avançados pelos sindicatos e pelo Ministério não foram coincidentes. Para os sindicatos a adesão foi de 94%, para o Ministério a percentagem ficou pelos 61. Valter Lemos, Secretário de Estado da Educação, garantiu que os objectivos dos sindicatos do sector ficaram "muito longe de serem atingidos". "Os objectivos foram falhados", acrescentou o porta-voz do Ministério. Contudo, "os dados apurados revelam uma adesão significativa à greve". Mário Nogueira, porta-voz da Plataforma Sindical não quis comentar os números avançados pelo Governo: "Nem sequer os discutimos, o que nós registamos daquilo que foi dito pelo governo foi que pela primeira vez teve a capacidade de dizer que estávamos perante uma greve significativa" (Expresso, Educação em crise, 3/12/2008).



Nos dias 4 e 5 de Dezembro decorreu uma vigília, à porta do Ministério da Educação, que contou com a presença de representantes dos partidos com assento parlamentar, à excepção do Partido Socialista.

Ainda durante o mês de Dezembro foram publicados os **despachos n.º 31996/2008** (altera o despacho n.º 20131/2008 de 30 de Julho), **n.º 32047/2008** (altera o despacho n.º 19117/2008, que determina a organização do ano lectivo 2007/2008) e **n.º 32048/2008** (prevê a delegação de competências no âmbito da avaliação do desempenho do pessoal docente).

O ano de 2009 começou com a publicação do **Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro**, que estabelece um regime transitório, segundo a tutela facilitador do procedimento da avaliação. Este decreto, que ficou conhecido por “**simplex**”, não veio satisfazer os professores, que o acusam de trazer ainda mais divisões e conflitos.

Mais uma vez as fichas de avaliação e as regras de aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos foram alteradas, desta vez com a publicação do **Despacho n.º 3006/2009, de 23 de Janeiro**.

A partir do final do mês de Janeiro e a pedido dos sindicatos, deu-se início a mais uma tentativa de se proceder à revisão do ECD. Os sindicatos, recebidos individualmente, fizeram propostas de revisão do estatuto ao Ministério da Educação que não foram aceites.

A 7 de Fevereiro, reuniram-se em Coimbra os presidentes dos conselhos executivos (PCEs). Os duzentos e doze presidentes presentes no encontro manifestaram a convicção de que este modelo de avaliação não contribuía para a melhoria do desempenho da escola pública pois, para além de não garantir a qualidade do ensino, a insistência na sua aplicação prejudica a construção de uma ferramenta de avaliação do desempenho docente capaz de servir os seus propósitos de uma forma efectivamente justa, séria e credível. Ficou também reiterada a posição favorável à suspensão do actual modelo de avaliação como condição essencial para a defesa inequívoca da Escola Pública e da qualidade do ensino (Público, Presidentes dos Conselhos Executivos Reiteram pedido de suspensão da avaliação de professores, 2009).

Dois dias mais tarde, o Ministério da Educação, divulgou na sua página Web as propostas de alteração ao ECD. Professores e sindicatos consideraram a proposta

inaceitável, pois reforça a divisão da carreira e aumenta a competição entre os professores.

A 11 de **Fevereiro** começou uma nova **ronda negocial**. O Ministério da Educação continuou a insistir em manter as categorias hierarquizadas, bem como as quotas para acesso aos escalões mais elevados da carreira docente.

Cerca de uma semana depois, a terceira ronda negocial não trouxe nada de novo quanto à divisão da carreira, o que inviabiliza possível acordo com a Fenprof e com a FNE. Jorge Pedreira deu mostras de alguma abertura no sentido de abolir o limite de vagas para titular.

A 20 desse mesmo mês, o presidente do CCAP, Alexandre Ventura, veio finalmente dar razão aos professores e admitir que todo o processo de avaliação do desempenho teria corrido com maior serenidade se tivesse havido um período experimental "os princípios da investigação e os princípios relativos a alterações com alguma dimensão apontam para que a abordagem seja a experimentação" (2009). Importa referirmos que o CCAP trabalha com 30 escolas, com o objectivo de identificar dificuldades e apontar soluções, para diagnosticar o processo de avaliação do desempenho. Em Maio espera-se a divulgação de um relatório sobre o andamento do processo. Resta-nos agora questionar se esse relatório não pecará por tardio.

Os sindicatos começaram a interpor nos Tribunais Administrativos **providências cautelares** com o objectivo de cessar as orientações normativas transmitidas pela DGRHE<sup>14</sup>, que contrariam o Decreto-Lei 15/2007. Falamos das orientações enviadas via e-mail para os conselhos executivos e para os professores, com a indicação de que a não entrega dos objectivos individuais inviabilizaria a avaliação do desempenho. (Marques, 2009).

A 3 de Março deu-se mais uma ronda negocial. As divergências continuaram. Jorge Pedreira disse aguardar pareceres da CCAP e da OCDE<sup>15</sup>, só depois se disponibilizando para discutir eventuais alterações à operacionalização da avaliação do desempenho (Marques, 2009).

O impasse continuou e, a **30 de Maio**, aconteceu uma **nova manifestação**. Os professores insistiram na revisão do ECD e na substituição do actual modelo de avaliação.

---

<sup>14</sup> Direcção-Geral de Recursos Humanos da Educação.

<sup>15</sup> Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico.

O ano lectivo terminou praticamente com a saída do relatório do CCAP. Segundo a Senhora Ministra da Educação, “o relatório do CCAP, sem deixar de referir as dificuldades, as resistências e as divergências de percepção, vem confirmar os elevados níveis de concretização, de competência dos avaliadores e de exequibilidade técnica da avaliação, sobretudo depois de aplicadas as simplificações aprovadas em Novembro de 2008 e concretizadas no Decreto Regulamentar n.º 1-A / 2009 de 5 de Janeiro”(ME, 2009). Como refere Marques, a amostra foi de conveniência, logo os resultados não são generalizáveis (2009). Na realidade, o estudo foi realizado em 30 escolas, que aceitaram o convite formulado pelo CCAP, tendo preenchido o formulário anexado ao convite. A selecção das 30 escolas teve “em conta a informação prestada, bem como critérios de diversidade, no que se refere à localização geográfica, contexto socioeconómico, níveis de educação e ensino abrangidos e dimensão das escolas e dos agrupamentos” (Conselho Científico para a Avaliação de Professores [CCAP], 2009, p. 3).

A 16 de Julho foi divulgado o estudo da OCDE sobre o processo de avaliação em curso no nosso país. Apesar de considerar o actual modelo de avaliação como um bom suporte para futuros desenvolvimentos, não deixa de lhe apontar algumas falhas. Assim, chama a atenção para a existência de um eventual conflito “entre a avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para a progressão na carreira” (Santiago, Roseveare, Amelsvoort, Manzi & Matthews, 2009, p. 5). Refere ainda a necessidade de privilegiar a avaliação para o desenvolvimento profissional, uma vez que no actual modelo de avaliação “é feita em simultâneo com a avaliação do cumprimento de objectivos, o que pode reduzir a eficácia da avaliação enquanto um importante instrumento para promoção do mérito” (Santiago et al, 2009). O estudo é favorável à concretização da avaliação docente, através do actual modelo, se ao mesmo forem introduzidos três ajustamentos: reduzir a frequência dos modelos de avaliação e simplificar os critérios e instrumentos de avaliação; incluir uma componente externa na avaliação; utilizar indicadores padronizados a nível nacional a fim de se obter a necessária equidade.

## 1.2. Estudo prévio

Após termos tentado elaborar um guião cronológico do que considerámos ter sido de maior relevância no conflito que, desde 2006, opõe professores ao Ministério da Educação, não será de mais particularizarmos certos aspectos por nós considerados determinantes para a actual situação vivenciada nas escolas.

Assim, vamos começar por nos situarmos no estudo de João Freire, realizado a pedido da Senhora Ministra, pouco depois da sua tomada de posse, e que serviu de base ao novo ECD e ao primeiro concurso para professor titular.

Tal como consta no início do relatório final de João Freire, os objectivos do estudo indicados pelo Ministério da Educação eram os seguintes: “a revisão urgente do modelo de progressão nas carreiras de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, norteada pelo princípio da valorização da prática lectiva e sustentada por referências comparativas com outras carreiras profissionais de estatuto social equivalente em Portugal e com as carreiras homólogas em outros países” (Freire, 2006, p.8).

Pretender comparar uma carreira de estrutura horizontal, como é a dos professores, em que desde o início até ao fim todos fazem o mesmo e em que a obtenção de mais habilitações não são acompanhadas por uma mudança de estatuto profissional, com uma carreira de estrutura vertical, como a militar, em que nos diferentes patamares atingidos ao longo da carreira, as funções a desempenhar são distintas, parece-nos ter sido um mau princípio para o estudo referido. No entanto assim foi feito e, ao longo do relatório é repetidamente referido que, nas Forças Armadas, são pouquíssimos os oficiais que chegam a generais. Não seria este já um recado para os professores, avisando-os desde logo que poucos deles chegariam a titulares?

O que é certo é que uma leitura atenta deste relatório deixa perceber o quanto ele terá influenciado o novo ECD. Aliás, não deixa de ser interessante a preocupação de João Freire em se precaver das previsíveis críticas ao seu estudo. Assim, nas reflexões finais, constantes no capítulo VIII do referido relatório, podemos ler: “O *diagnóstico* que foi feito da situação presente pode parecer menos rigoroso e fundamentado do que aquilo que seria desejável ou esperável. Nas condições e recursos disponíveis não haveria provavelmente muitas possibilidades que permitissem uma análise mais rigorosa. (...) Assim, preferimos partir de uma visão própria da situação, que julgamos

ser, no essencial, partilhada pelos responsáveis do ME, tal como foi entrevisto na reunião inicial havida” (2006, p.103). Parece-nos, portanto, que João Freire condicionou o seu estudo à sua própria visão e à da Senhora Ministra da Educação, deixando de lado as opiniões de professores, sindicatos e associações, o que o autor justifica dizendo: “aparentemente possível e enriquecedora [a audição de informantes privilegiados], traduzir-se-ia, em nossa opinião, numa maior complexificação do exercício, dada a necessidade metodológica de *situar* cada um dos seus contributos – para não cair no empirismo ingénuo do seu suposto ‘saber objectivo’- sem se vislumbrar claramente qual seria o acréscimo de rigor que isso traria ao diagnóstico”(p. 103). Concordamos que a dificuldade do estudo aumentaria, mas, ao contrário da opinião do seu autor, parece-nos que ganharia no rigor e na cientificidade.

Da análise que efectuámos ao relatório final deste estudo, pareceu-nos também que o autor desvalorizou ou, no mínimo, relativizou (o que quanto a nós não deveria ter acontecido) o facto de as escolas terem um modelo de gestão único, em nada semelhante ao da carreira militar. Isto é, cargos e hierarquias, sem chefias, que se traduzem em coordenação/orientação de um trabalho colegial e, portanto, em tudo diferente das outras carreiras profissionais. Aliás, o próprio autor refere que o estudo comparativo com outras profissões portuguesas, por ele realizado, “não pôde constituir, verdadeiramente, uma *fundamentação* para as propostas de reorganização do estatuto profissional dos professores. (...) Contudo, se as propostas que vieram a ser formuladas não promanam directamente dessas ‘práticas exemplificativas’ (por, muitas vezes, elas próprias não parecerem especialmente recomendáveis), o levantamento de dados e a análise comparativa feita foram *essenciais* para um melhor enquadramento e compreensão alargada do estatuto actual dos nossos docentes” (Freire, 2006, p.103).

De igual modo, parece-nos também que o autor deveria ter equacionado, de forma a racionalizar o acesso à carreira docente, a hipótese de encerrar alguns cursos de formação inicial de professores, ou de procurar limitar a sua existência no ensino privado.

Relativamente ao concurso para professores titulares, verificam-se muitas semelhanças entre os critérios de seriação do referido concurso e as sugestões preconizadas por João Freire no seu estudo. Segundo este, o acesso a professor titular seria realizado mediante provas públicas, nas quais seria debatido um portefólio documental e reflexivo, relativo aos últimos 10 anos de carreira. Ou seja, no entender de

João Freire tudo o que foi realizado pelo professor até aos últimos dez anos foi completamente irrelevante, o mesmo dizendo de títulos académicos e profissionais obtidos após a entrada na carreira e antes dessa altura. Foi isso que se passou no primeiro concurso para professores titulares - os professores opositores ao concurso eram pontuados segundo os cargos, a assiduidade e a avaliação, mas tendo apenas em conta os últimos sete anos da carreira.

### 1.3. Características e Controvérsias

Conforme já o dissemos, em 2007, os professores assistiram à alteração do ECD<sup>16</sup>. A necessidade de o alterar é justificada pela tutela, conforme referido no preâmbulo do Decreto-Lei nº15/2007, de 15 de Janeiro, porquanto, e como já também referimos no início deste mesmo capítulo, “com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado [o antigo ECD], acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes”. Não nos parece, contudo que o novo estatuto tivesse melhorado a imagem social dos docentes. Pelo contrário, veio iniciar aquilo que agora podemos chamar de factor de instabilidade e de inquietação na classe e logo de factor desencadeador de inúmeras lutas, nada propícias a um clima capaz de favorecer o ensino-aprendizagem.

Foram três as principais alterações do actual ECD: a selecção para a entrada na carreira, a divisão dos professores em duas categorias hierarquizadas e um novo modelo de avaliação do desempenho.

#### 1.3.1. Selecção para a entrada na carreira.

Após a obtenção da habilitação profissional para a docência, todos os candidatos ao exercício de funções docentes têm, obrigatoriamente, segundo o novo ECD, de se submeter a uma prova de avaliação de conhecimentos e competências.<sup>17</sup> Esta prova, conforme consagra o artigo 22º do ECD, tem como objectivo determinar o domínio dos

---

<sup>16</sup> Decreto-Lei nº 15/2007, de 15 de Janeiro que reformula o Estatuto da Carreira Docente (ECD)

<sup>17</sup> Artigo 2º do Decreto Regulamentar nº3/2008, de 21 de Janeiro

conhecimentos e das competências exigidas para o exercício da função docente. É uma prova de âmbito nacional e que consta de, pelo menos, duas componentes, que serão realizadas em dias diferentes. Uma das componentes é igual para todos os candidatos e tem como finalidade avaliar o domínio da língua portuguesa e a capacidade de raciocínio necessária à resolução de problemas, enquanto as outras são específicas para cada um dos grupos de recrutamento e visam avaliar conhecimentos científicos exigidos à respectiva área de docência. Os candidatos serão aprovados se obtiverem, em cada uma das provas, um mínimo de 14 valores.

Esta prova de ingresso na carreira tem sido alvo de muita contestação. Os professores consideram ter já prestado suficientes provas de conhecimentos de natureza científica durante a sua licenciatura que, na maior parte dos casos, integra também o estágio profissional.

Aplaudido pela grande maioria dos professores é o período que se segue à aprovação na prova de ingresso e que se denomina período probatório<sup>18</sup>. Conforme refere o artigo 31.º do novo ECD, o período probatório destina-se a verificar, durante um ano lectivo, a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível. Durante este período, o professor é acompanhado e apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico, por um professor titular que deverá ser, preferencialmente, possuidor de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores. O professor titular deverá, entre outras coisas, apoiar o docente em período probatório na preparação e no planeamento das aulas. Este período reveste-se, na actualidade, de grande necessidade, uma vez que a partir de 2005 o estágio pedagógico (dos cursos do ramo educacional) foi transformado em prática pedagógica supervisionada<sup>19</sup>, durante a qual não são atribuídas turmas aos estagiários. “O professor que inicia a sua carreira profissional debate-se, quase sempre, com questões para as quais a sua formação não o preparou, daí não estar totalmente pronto para lidar com essas situações da melhor forma” (Fernandes, 2008, p. 102). No entanto há que facilitar as condições para valorizar o que se sabe e dar tempo a que o professor, no início da sua carreira, seja capaz de reflectir sobre e na experiência que vai vivenciando.” É este movimento reflexivo que permite criar

---

<sup>18</sup> O período probatório corresponde ao primeiro ano escolar no exercício efectivo de funções da categoria de professor. Trata-se de uma nomeação provisória que se converterá em definitiva no ano lectivo seguinte ao da conclusão da prática pedagógica supervisionada.

<sup>19</sup> Decreto-Lei n.º 121/2005.

significados e sentidos à experiência ou às situações educativas, por natureza problemáticas e complexas" (Pessoa, 2007, 346).

Cabe-nos, contudo, referir que o período probatório já se encontrava consagrado no artigo 32.º do anterior ECD (Decreto-Lei n.º 139-A/90).

### 1.3.2. Divisão dos professores em professores e professores titulares.

A entrada do novo estatuto trouxe a hierarquização da carreira docente em duas categorias diferenciadas por conteúdos funcionais específicos<sup>20</sup>. Parece-nos, no entanto, que professores e professores titulares têm, até ao momento, desempenhado as mesmas funções, à exceção daquelas que lhes estão vedadas por via do ECD, como as de coordenador de departamento e de avaliador. Por outro lado, esta hierarquização da carreira leva a que não só deixe de existir mobilidade no desempenho de cargos, o que pode ter como consequência alguma estagnação da escola, como “desvaloriza o acto educativo ao afastar das funções docentes a “elite”, reservando-as para os menos qualificados, cujo acesso a professor titular é desta forma impossibilitado” (Sanchez, 2008, p.28).

Seco (2000) refere um estudo realizado em 1998, por Cruz et al, em que ficou clara a preferência dos professores por uma carreira de modelo cilíndrico, em que todos pudessem chegar ao topo, ao invés de um modelo piramidal.

Segundo Guinote (2009) “a criação de um modelo de duas carreiras sobrepostas, com um estrangulamento artificial na passagem de uma para a outra é potenciador de enorme desmotivação entre os docentes” (p.41). Também, o CCAP refere no seu relatório que a diferenciação dos professores nestas duas categorias foi “o pecado original” do ECD (p.11).

---

<sup>20</sup> Artigo 15º do Decreto-Lei nº 15/2007 de 15 de Fevereiro.



### 1.3.2.1. Primeiro Concurso de provimento para a categoria de Professor Titular

*“A titularidade foi dada a professores bons, excelentes, maus e muito maus. Não premiou nada, porque baralhou tudo”.*  
(Lídia Jorge, 2009)

A este concurso puderam concorrer os professores que ocupavam lugares no 8º, 9º e 10º escalões da carreira docente<sup>21</sup>.

Para além da divisão dos professores em duas categorias, inerente ao próprio concurso, também as suas regras foram muito contestadas. Referimo-nos sobretudo ao facto de o período de apreciação curricular se limitar aos últimos 7 anos da carreira e de as vagas abertas para os docentes do 8º e 9º escalões serem em pequeno número.

É nossa convicção de que, na altura da publicação do Decreto-Lei que estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular, grande parte dos professores não se apercebeu da dimensão do significado dessa divisão, ou pelo menos das implicações que a mesma teria, até porque pensamos que praticamente ninguém, incluindo sindicatos, acreditou realmente que uma divisão da carreira pudesse mesmo vir a ocorrer.

A tutela pretendia criar “à pressão” um quadro de professores titulares. E se a divisão da carreira em duas já era um choque para toda a classe docente, o que dizer das regras que acompanhavam a abertura do concurso? É que para além do facto de a apreciação curricular, como já referimos, se limitar aos últimos sete anos, “nada até essa altura faria prever aos docentes agora candidatos a titulares que as funções exercidas a partir de 2000 seriam mais importantes do que as realizadas previamente” (CCAP, 2009), os critérios eram sobretudo de ordem administrativa e não pedagógica.

A pressa de encontrar professores ditos excelentes, passíveis de ocuparem os lugares de professores titulares foi tal que, na nossa opinião, cegou o mentor das regras

---

<sup>21</sup> Decreto-Lei nº 200/2007 de 22 de Maio. Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

de acesso e, em vez de serem aplicados critérios pedagógicos e científicos, foram aplicados critérios administrativos e, pior do que isso, critérios aleatórios que deixaram de fora excelentes professores. É que o prestígio de um professor não se mede em pontos administrativos, sente-se junto dos alunos e sente-se junto dos seus pares. Neste momento, nas escolas de uma ponta à outra do país, encontramos bons professores titulares, até mesmo excelentes, mas também encontramos maus e muito maus professores titulares. Apenas o são, porque, “no momento certo”, estavam na “escola certa” e tiveram os “cargos certos”. Os cargos de director de turma, em muitas escolas, eram (e ainda hoje o são) dados aos professores com menos horas no seu horário (os últimos a escolher horário) e as coordenações eram, em muitos departamentos, atribuídas por um sistema de rotatividade. Todas estas situações foram, a seu tempo, do conhecimento da tutela, mas não houve vontade de voltar atrás, ou então, como refere Barreto numa das suas crónicas, “O Governo queria organizar uma cruzada, fazer tudo ou nada, agir por enxurrada e realizar tudo ao mesmo tempo (...). Com este método os erros tomam uma dimensão colossal e torna-se impossível corrigir o que quer que seja” (s.p. 2008).

Assistiram-se a situações injustas, para não dizer caricatas, de professores que, por terem horário zero na sua escola, dada a sua graduação profissional, foram obrigados a concorrer para outra onde acabaram por conseguir o estatuto de professor titular, enquanto os de maior graduação profissional, que permaneceram na sua escola de origem, não o conseguiram, por via das quotas. E os professores, que até aí se sentiam iguais (porque todos tinham mais ou menos a mesma formação, distinguindo-se apenas nos anos de serviço), que realizavam trabalho cooperativo, sentiram (e ainda sentem) alguma dificuldade em aceitar essa divisão.

Conforme refere o CCAP, no seu relatório sobre o acompanhamento e a monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas a ele associadas, o processo de titularização decorrente do concurso de acesso à categoria de professor titular “introduziu um factor de falta de transparência difícil de gerir” (2009, p. 11).

O próprio Provedor de Justiça teceu variados reparos às regras do concurso, particularmente à que impedia de concorrer os professores com redução total ou parcial da componente lectiva e à que referia que os professores do 10º escalão com menos de 95 pontos não poderiam ser providos na categoria de titular (Sanches, 2008).

### 1.3.3. O Modelo de Avaliação do Desempenho.

*“A despeito do que julgam ainda certos pais ansiosos e alguns tecnocratas atrasados, a obsessão do termómetro nunca fez baixar a temperatura (...).*

*A avaliação não é tudo: não deve ser o Todo, nem na escola nem fora dela: e se o frenesim avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreita-nos se a falta de perspectivas também”. (Philippe Meurieu, 1994, p. 13)*

“Mas, se a avaliação não é tudo, ela também não é o nada. É até uma coisa demasiado importante para a entregar aos avaliadores. Porque (...) nunca se é inocente ao avaliar: quer o confessemos ou não, a avaliação remete sempre para um referente.<sup>22</sup>(...). Quem quer que seja que avalie revela o seu projecto... ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações, a sua instituição” (Hadji, 1994 p. 13).

Não poderemos deixar de referir que, antes da entrada em vigor deste novo estatuto, já os professores eram avaliados. Assim, sempre que um professor estivesse em condições de subir de escalão, teria, para além de fazer prova da frequência e aprovação de um mínimo obrigatório de horas de formação contínua, de entregar um documento de reflexão crítica da sua actividade lectiva e não lectiva, que seria apreciado pelo órgão de gestão da escola onde o docente estava colocado, tomando em consideração o parecer de uma comissão do conselho pedagógico, para o efeito constituída. A partir daí, ou o professor obtinha a menção qualitativa de satisfaz e progredia, ascendendo ao escalão seguinte, ou era-lhe proposta pelo órgão de gestão a menção qualitativa de não satisfaz. Nesse caso, era constituída uma comissão de avaliação de âmbito regional que deliberava, após ouvir todos os intervenientes do

---

<sup>22</sup> Conjunto de normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objecto a avaliar. (p.31)

processo, sobre a proposta da atribuição da menção de não satisfaz. A atribuição da menção qualitativa de não satisfaz determinava que não fosse “considerado o período a que respeita, para efeitos de progressão e promoção na carreira (...)” (artigo 46.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90).

Os professores a quem tivesse sido atribuída uma menção qualitativa de satisfaz podiam requerer a apreciação de um novo documento de reflexão crítica sobre o seu desempenho, para atribuição de menção qualitativa de bom ou muito bom. Para isso, era constituída uma nova comissão de avaliação. A atribuição das menções qualitativas de bom ou muito bom determinava, para efeitos de progressão na carreira, uma bonificação de dois anos no tempo de serviço do docente (artigo 50.º do Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de Janeiro).

Estabelecida esta reposição da verdade (pois desde o Governo à opinião pública, passando pelos *media*, tem sido transmitida uma imagem do professor como a de alguém que nunca foi, nem quer ser avaliado), iremos, então, tentar explicar o que se nos oferece dizer sobre este novo modelo de avaliação ou, se quisermos, sobre esta nova maneira de avaliar.

O actual Governo Constitucional (XVII) implementou a Reforma da Administração Pública, que tem como bandeira uma cultura de gestão por objectivos com avaliação do desempenho dos trabalhadores e dos resultados por eles obtidos. Aliás, no seu Programa para a Educação, em que é notória a apologia de um novo modelo de avaliação dos professores, pode ler-se: “a avaliação do desempenho dos professores, neste contexto, deve ser acompanhada por iniciativas que aumentem a motivação e a auto-estima dos professores em função dos resultados obtidos e das boas práticas reconhecidas pelos seus pares” (p.44).

Na realidade, já desde finais do século passado que a avaliação se tornou, na maior parte dos países desenvolvidos, uma imposição institucional, tendo como pioneiros na aplicação de instrumentos de medida da eficácia, os países anglo-saxónicos. Com a sua chegada ao nosso país, assistimos ao nascimento de uma «nova» linguagem em educação. Assim, começámos a ouvir falar em diferenciação pelo mérito, quotas de mérito, paradigma de excelência, eficácia, flexibilidade... termos que estávamos habituados a ouvir quando se falava de empresas mas não de escolas ou de professores. Poderemos, então, concluir que estes últimos anos viram surgir uma cultura

do desempenho “aliada a uma concepção da educação cada vez mais como extensão do cálculo económico (...)” (Costa, 2007, p. 53).

Fica assim a descoberto um Estado “que se expressa pela promoção de um *ethos* competitivo, manifestado nomeadamente na avaliação externa e no predomínio de uma racionalidade instrumental, que sobrevaloriza o quantificável e o mensurável” (Afonso, 2001, cit. por Costa, 2007, p. 52). Assistimos, portanto, à substituição de um «Estado-Educador» por um «Estado-avaliador».

É na Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>23</sup> e no Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP)<sup>24</sup> que estão consagrados os princípios da avaliação de desempenho do pessoal docente.

Segundo o artigo 42.º do ECD, a avaliação de desempenho é realizada a partir de “critérios previamente definidos que permitam aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional, tendo em consideração o contexto sócio-educativo em que se desenvolve a sua actividade” (Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro). Para tal, e como acontece em qualquer avaliação, é necessário existir um quadro de referência<sup>25</sup> e um referencial.

O quadro de referência é um conjunto de normas, valores, objectivos, perfis de desempenho, padrões de qualidade, etc., estabelecido externamente<sup>26</sup>, a partir do qual se configura o modelo de avaliação. No entanto, como lembra Sanches (2008), não podemos deixar de ter presente que o artigo 42º do ECD refere a necessidade de contextualizar os padrões de qualidade do desempenho profissional, de acordo com o nível sócio-educativo da escola onde o professor exerce as suas funções. Assim, encontramos-nos perante a necessidade de “identificação de novas referências, adaptadas, neste caso, à escola (...)” (p.131). Isto é, no caso da avaliação do desempenho dos professores, é absolutamente necessário proceder-se a uma adaptação

---

<sup>23</sup> Relaciona a progressão na carreira com a avaliação da actividade lectiva e não lectiva desenvolvida pelo professor, quer individualmente, quer em grupo e ainda com qualificações profissionais, pedagógicas e científicas adquiridas (Sanches, 2008).

<sup>24</sup> Os seus princípios são, entre outros, a orientação para resultados, promovendo a excelência e a qualidade do serviço; Reconhecimento e motivação, garantindo a diferenciação de desempenhos e promovendo uma gestão baseada na valorização das competências e do mérito; Transparência, assentando em critérios objectivos, regras claras e amplamente divulgadas (alíneas a), d) e e) do art. 3º da Lei n.º 10/2004 de 22 de Março).

<sup>25</sup> Também designado por referente ou modelo.

<sup>26</sup> Poderá ser estabelecido internamente no caso de organismos autónomos.

do quadro de referência. A esta adaptação do quadro de referência chamamos referencial (Hadji, 1994).

Sendo o quadro de referência, como já referimos, um conjunto de vários dados entre os quais o perfil de desempenho, importaria definir o perfil de um “bom professor”, para assim ficarem claro quais as características a evidenciar nesse sentido. E aqui começa, no nosso entender, um dos grandes exercícios mentais de quem quer chegar a uma definição concreta daquilo que parece difícil de definir. Um bom professor será aquele cujos alunos obtêm classificações elevada nos finais dos períodos? Nesse caso, os possíveis significados da palavra “bom” poderiam padecer de alguma falta de sensatez, e aí estaríamos a procurar definir o perfil do “benevolente professor”. Será aquele cujos alunos alcançam grandes classificações nos exames nacionais? Nova confusão poderia surgir, pois estaríamos à procura do perfil de um “bom professor”, que tem em atenção a formação integral do aluno ou de um professor que se limita a preparar o aluno para uma prova escrita? Poderá medir-se através de duas ou três aulas assistidas por um colega, que só por acaso é professor titular e pela realização de um portefólio muito vistoso, mas que nada tem a ver com o que na realidade acontece na sala de aula?

O processo de avaliação é por definição um “acto pelo qual se formula um juízo de “valor”, incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação (...)” (Hadji, 1994, p.31), sendo que por dados se entende os que são quer da ordem do facto em si, quer da ordem do ideal. Ou, como diz Mialaret (1979), avaliar é “atribuir um juízo de valor em função de critérios precisos” (p.p. 218-219, cit. por Barreira, 2001 p.9). Assim, há que estabelecer critérios rigorosos e bem formulados, que atenuem a subjectividade do processo.

A avaliação do desempenho docente<sup>27</sup> é regida, neste momento, pelo Decreto-Regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de Janeiro, conhecido por “Simplex 2”, que se aplica apenas no 1.º ciclo de avaliação de desempenho e terminará em Dezembro de 2009. As principais alterações ou simplificações, se utilizarmos o termo usado pelo Ministério da Educação, são a dispensa, no presente ano lectivo, do critério dos resultados escolares e

---

<sup>27</sup> A partir deste momento passaremos a utilizar a sigla ADD sempre que nos referirmos à avaliação de desempenho docente.

das taxas de abandono, a avaliação a cargo dos coordenadores de departamento curricular (incluindo a observação de aulas) depender de requerimento dos interessados<sup>28</sup> e ser apenas necessária para a obtenção da classificação de muito bom ou excelente, a redução das aulas a observar de três para duas, ficando uma terceira dependente de requerimento do professor avaliado, a dispensa da avaliação dos professores que reúnam condições de aposentação até final do ano escolar de 2010/2011 e a simplificação do regime de avaliação dos professores avaliadores<sup>29</sup>.

Esta simplificação do modelo de avaliação foi fortemente criticada pelos professores, pois as alterações efectuadas foram pontuais, não alterando a filosofia e os princípios que lhe estão subjacentes. Para além disso, estas sucessivas alterações mais não mostram que, como refere um dos bloguistas do profblog, “um reconhecimento inequívoco [por parte da tutela] da sua inadequação pedagógica e da inaplicabilidade do modelo” (Costa, 2008). “Era necessário observar aulas (...) mas já não é. Só a pedido para quem aspire a ser muito bom ou excelente (...). Era muito importante cumprir objectivos previamente definidos, mas já não o é (...). Era um processo para todos, mas já não é” (Castilho, 2008, Dezembro 24).

Na realidade, a entrada em vigor deste decreto não só não termina com a divisão da carreira em duas categorias, como nos parece ter colocado, ainda mais, os professores uns contra os outros, já que os professores titulares que desempenham a função de avaliadores serão apenas avaliados pela direcção executiva. A avaliação continua a ser feita por pares, “acrescentando conteúdos funcionais que tornam mais difícil a relação pedagógica, a preparação das aulas, o ensino e a avaliação dos alunos e impossibilitam a garantia da objectividade e da imparcialidade” (Marques, Dezembro, 2008) e continua a existência de quotas. Ainda para Marques (2008), este é um modelo burocrático que, “simplificado ou não, tem apenas três finalidades: humilhar os professores, agravar o mau ambiente nas escolas e impedir que dois terços fiquem a pouco mais de meio da carreira”. E ficando esses dois terços de professores a meio da carreira, será uma grande poupança para o Estado. Eis uma das medidas economicistas que terão estado por detrás deste modelo.

---

<sup>28</sup> O que vai contra a recomendação n.º2/2008 do CCAP.

<sup>29</sup> Estes professores serão apenas sujeitos à avaliação a cargo da direcção executiva.

### 1.3.3.1. Avaliadores

De acordo com o artigo 12.º do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, são avaliadores o presidente do conselho executivo ou o director<sup>30</sup> e o coordenador do departamento curricular, podendo este último delegar as suas competências de avaliador noutros professores titulares que pertençam preferencialmente ao mesmo grupo de recrutamento dos docentes a avaliar.

Ao presidente do conselho executivo ou director são entregues as propostas dos objectivos individuais formulados pelos avaliados e, no final do ano lectivo, a autoavaliação.

Ao coordenador de departamento curricular cabe a fase de observação das duas ou três aulas necessárias para a obtenção da classificação de muito bom ou excelente. Podemos, então, dizer que esta fase está intimamente ligada à supervisão. O processo de supervisão, segundo Stones (1984, cit. por Coelho & Rodrigues, 2008) é um processo de co-construção de uma visão que tem de ser capaz de:

- compreender o pleno significado daquilo que está a acontecer (descernimento/*insight*).
- antever o que poderá acontecer (previsão/*foresight*).
- ver o que devia ter acontecido e não aconteceu (retrovisão/*hindsight*).
- saber como conseguir que aconteça (ou que não aconteça), o que devia ter (ou não ter) acontecido (intuição/*second sight*).

Para que avaliador e avaliado consigam esta construção serão necessárias “uma relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem consciente e comprometido” (Coelho e Rodrigues, 2008, p. 51) e, também por parte do avaliador, de uma capacidade de observação que permita compreender razões e motivações, numa vertente analítica de formação e de avaliação.

O papel primordial do avaliador deverá ser o de promover as melhores práticas, no sentido de cada vez mais ser alcançado um ensino de qualidade. Segundo Alarcão e Tavares (2007), o supervisor deverá desenvolver nos supervisionados capacidades e atitudes capazes de atingirem a excelência.

---

<sup>30</sup> Pode delegar noutros membros da direcção executiva a sua competência para a avaliação de docentes.



Ao coordenador de departamento, ou ao professor em quem ele delega, cabe portanto uma tarefa com várias vertentes, competindo-lhe não só operacionalizar a monitorização da prática pedagógica através de uma determinada classificação, como também não descurar o carácter formativo da supervisão.

Mas o grande problema com que aqui nos deparamos incide no facto de os avaliadores serem os professores que ascenderam a titulares, pura e simplesmente através de um critério de exercício de cargos, possuindo, muitas vezes, menor graduação profissional do que os professores que agora vão avaliar e de quem são há muitos anos colegas, provavelmente até amigos ou com quem podem ter uma relação pouco cordial. Como refere Ribas (2008, [www.profblog.org](http://www.profblog.org)) “as ideias preconcebidas sobre o outro, as diferenças de ponto de vista pedagógico e tantos outros factores, podem também influenciar a avaliação”.

E será que a titularidade confere por si só preparação para supervisionar, para avaliar? Será que ser professor titular é sinónimo de ter perfil de avaliador? Todos sabemos que não.

Ser avaliador pressupõe ter conhecimentos especializados, dominar técnicas de observação de registo e de observação de aulas, conhecer metodologias de treino de competências, estar atento e olhar o avaliado sob vários prismas. Um avaliador não pode assim surgir de um concurso que resultou de pontos obtidos a partir de cargos exercidos nos últimos sete anos, “porque o avaliador tem que saber verificar não só o que os professores fazem, mas também como o fazem e simultaneamente, garantir a melhoria da qualidade da sua intervenção na sala de aula, bem como a qualidade do produto, isto é, da aprendizagem dos alunos” (Ruivo, 2008). É o próprio estudo da OCDE que recomenda a formação e integração de avaliadores externos no processo (Santiago et al, 2009)

E, apropriando-nos das palavras de Rocha (2009) postadas no blogue De Rerum Natura, perguntamos: “é avaliando assim os professores que se altera qualitativamente a Educação e o Ensino em Portugal, como se sugere nos normativos deste modelo de avaliação? É por este meio que os nossos alunos vão passar a ter melhores resultados nos programas e estudos internacionais? (...) É questionando publicamente um pilar da sociedade, os professores, que se ganhará a Educação em Portugal?”.

## CAPÍTULO 2

---

### Emoções e Sentimentos dos professores

*“Se não fora a possibilidade de sentir os estados do corpo, que estão inerentemente destinados a serem dolorosos ou apazíveis, não haveria sofrimento ou felicidade, desejo ou misericórdia, ou glória na condição humana” (Damásio, 2001, p.17).*

Uma vez que no nosso trabalho pretendemos conhecer as emoções dos professores relativamente à situação actual, nomeadamente às mudanças relativas ao ECD e à ADD, iremos, neste capítulo, caracterizar algumas emoções/sentimentos, bem como referir alguns dos estudos realizados sobre a sua expressão nos professores. Ao mesmo tempo, tentaremos contextualizar esta temática, não só no momento das grandes mudanças que os docentes estão a vivenciar, mas também na etapa do ciclo de vida profissional em que se encontram.

## 2.1. Emoções e Sentimentos, o que são?

Embora tenhamos tido sempre presente a vontade de realizar um estudo sobre a situação actualmente vivida pelos professores, interessando-nos sobretudo saber o que pensam e o que sentem, chegámos a um ponto em que nos surgiu a primeira de muitas dúvidas. É de emoção ou de sentimento que devemos falar? São coisas diferentes? Quando, por exemplo, falamos em raiva, estamos a falar de um sentimento ou de uma emoção?

Procurámos ajuda na revisão da literatura, tendo-se-nos tornado evidente a complexidade dos conceitos, dada a diversidade terminológica e conceptual, à qual não é alheia, para além de sentimento e de emoção, a existência de outros construtos, tais como, afecto, humor, temperamento, que, também eles, nos aparecem muitas vezes descritos de forma muito semelhante. Ainda nos dias de hoje, investigadores discutem quais serão as emoções que, na realidade, poderemos considerar como primárias, ou, utilizando as palavras de Goleman (2000), ainda hoje se debate “o azul, amarelo e vermelho do sentimento que estão na base de todas as combinações” (p. 310). Alguns autores têm vindo a propor famílias básicas, porém nem todos estão de acordo quanto à sua composição.

Passaremos, então, a rever a visão de alguns autores acerca de sentimentos e de emoções.

As pesquisas de **Darwin**, realizadas em 1872, apontavam já para a necessidade de se proceder a estudos homeostáticos sobre as emoções e as suas expressões.

“Vimos também que as expressões por si mesmas, ou a linguagem das emoções, como por vezes são chamadas, certamente têm importância para o bem-estar da humanidade. Entender, na medida do possível, a fonte ou origem das várias expressões que a todo o momento podem ser vistas nos rostos dos homens à nossa volta, sem mencionar nossos animais domésticos, deveria ter um enorme interesse para nós” (Darwin, 2000, p.341).

Se considerarmos as expressões físicas como exteriorizações voluntárias ou involuntárias das emoções e dos sentimentos do ser humano, verificamos que essas mesmas exteriorizações são semelhantes em vários lugares do mundo, isto é, são

universais (Darwin, 2001). Este trabalho de Darwin, que ficou durante muito tempo esquecido, tem sido na actualidade objecto de grande fonte de pesquisa, porque finalmente se entendeu que as expressões emocionais e sentimentais são essenciais para a procura de uma melhor compreensão cognitiva e afectiva do ser humano, capaz de melhorar a actuação ao nível das relações inter e intrapessoais.

Duas décadas após os estudos de Darwin, William **James** sentiu necessidade de separar a natureza das emoções e dos sentimentos. Segundo este autor, se pensarmos numa emoção forte como o medo e nos esquecermos dos sintomas por ela provocados, como por exemplo, suores frios, tremor ou ritmo cardíaco acelerado, tudo o que resta, tudo o que sobrevive à emoção é pouco mais do que “(...) um estado frio e neutro de percepção intelectual” (James, 1890, cit por Damásio,2001, p.144).

Segundo James, um indivíduo, ao receber um estímulo que de alguma forma o perturba, sofre alterações fisiológicas que podem ser palpitações, falta de ar, etc. Ao reconhecer esses indícios, o cérebro gera a emoção. Ou seja, para William James as sensações físicas são elas próprias a emoção. Esta teoria foi também defendida por Carl **Lange** e ficou conhecida como teoria periférica de James-Lange. Podemos resumi-la dizendo que preceitua o aparecimento da emoção através da tomada de consciência por parte do sujeito das suas reacções periféricas, provocadas pelo estímulo que o destabiliza. Como mostra a figura 3.1, o cérebro, ao reconhecer a angústia sentida pelo indivíduo, gera a emoção medo.

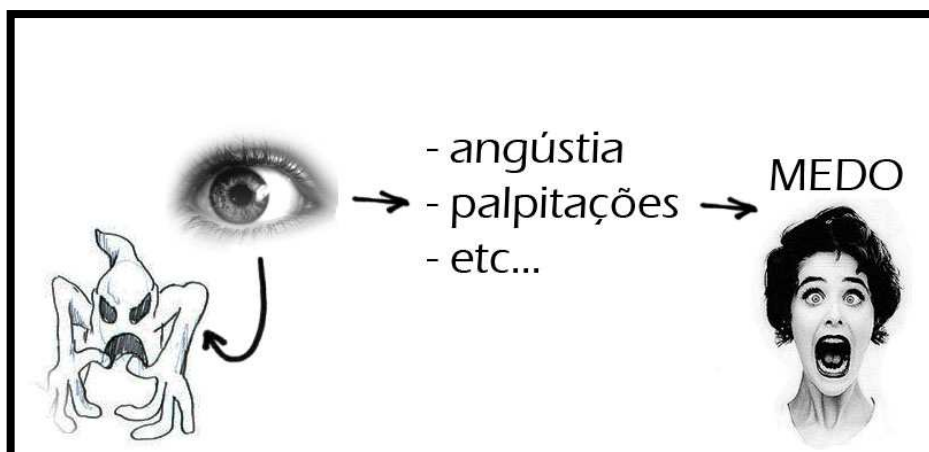


Figura 3.1. Teoria Periférica de James-Lange.

Já no século XX, em 1929, Walter **Cannon** vem unir-se às vozes críticas contra a teoria de William James, pelo facto de este não ter praticamente atribuído importância ao processo de avaliação mental da situação ou do acontecimento que desencadeou a emoção. Apresenta, então, uma outra teoria (modificada pouco tempo depois por Phillip Bard), contrária à de James. De acordo com esta teoria,<sup>31</sup> o estímulo perturbador conduz primeiro ao sentimento<sup>32</sup> de medo, e é este que depois vai levar ao aparecimento de alterações fisiológicas. A figura 3.2. mostra que o cérebro ao reconhecer a emoção gera a angústia. A emoção será, então, uma resposta de emergência em que os sentimentos que a acompanham variam conforme o tipo de situação que provoca o estímulo (Amaral & Oliveira, 1998).

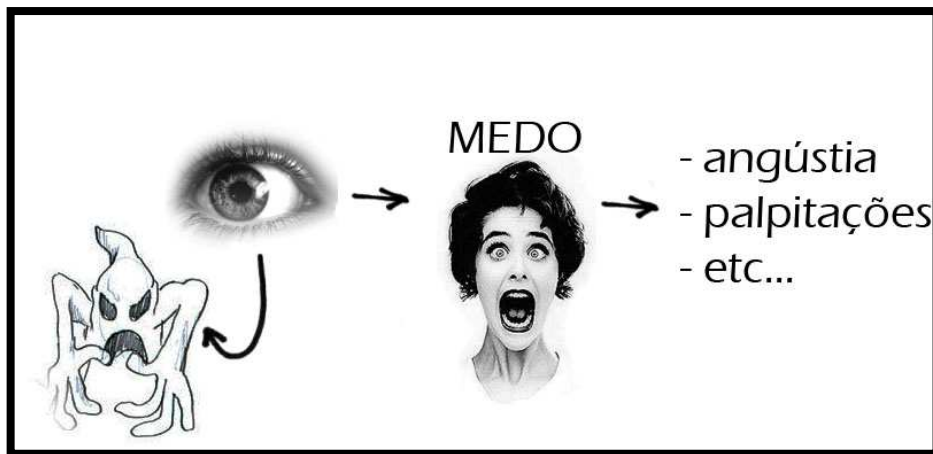


Figura 3.2. Teoria de Cannon.

Às críticas de Cannon, **Damásio** (2001), muito mais recentemente, acrescenta uma outra: a de James não ter entrado em linha de conta com a existência de um qualquer mecanismo alternativo ou subsidiário, susceptível de criar o sentimento correspondente a um corpo agitado pela emoção “(...) James pouco ou nada tem a dizer sobre as possíveis funções da emoção na cognição e no comportamento” (Damásio, 2001, p. 145).

**Damásio** diferencia as emoções em dois tipos: as que “experienciamos na infância”<sup>33</sup> (Damásio, 2001, p.145) e que são facilmente explicáveis pela teoria

---

<sup>31</sup> Conhecida como teoria de Cannon-Bard.

<sup>32</sup> Mais adiante, neste mesmo capítulo, identificaremos o medo não como sentimento, mas sim como emoção

<sup>33</sup> Chamadas também por Damásio de emoções primárias.

Jamesiana e as que “experienciamos em adultos”<sup>34</sup> (Damásio, 2001, p. 145) e que foram sendo construídas, de uma forma evolutiva, sobre as primeiras.

Iremos então, e de acordo com Damásio, conceptualizar as emoções primárias ou universais como um processo fisiológico que envolve um comportamento inato e pré organizado, capaz de responder a determinados estímulos, e que são controladas pelo sistema límbico<sup>35</sup>, particularmente pela amígdala, como mostra a figura 3.3.

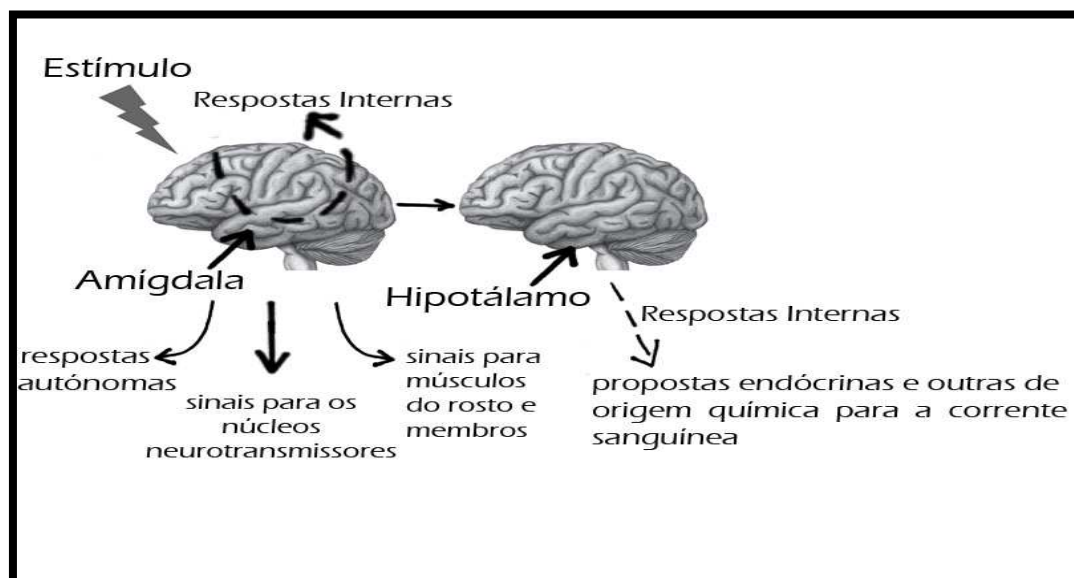


Figura 3.3. Emoções primárias. Depois de um estímulo adequado ter activado a amígdala, seguem-se as respostas internas, musculares, autônomas e ainda as respostas para os núcleos neurotransmissores e hipotálamo. O hipotálamo origina então respostas endócrinas e outras de origem química que seguem através corrente sanguínea.

Para Damásio são seis as emoções primárias: alegria, tristeza, raiva, surpresa, medo e aversão. Destas, apenas a alegria e a surpresa são por ele consideradas positivas.

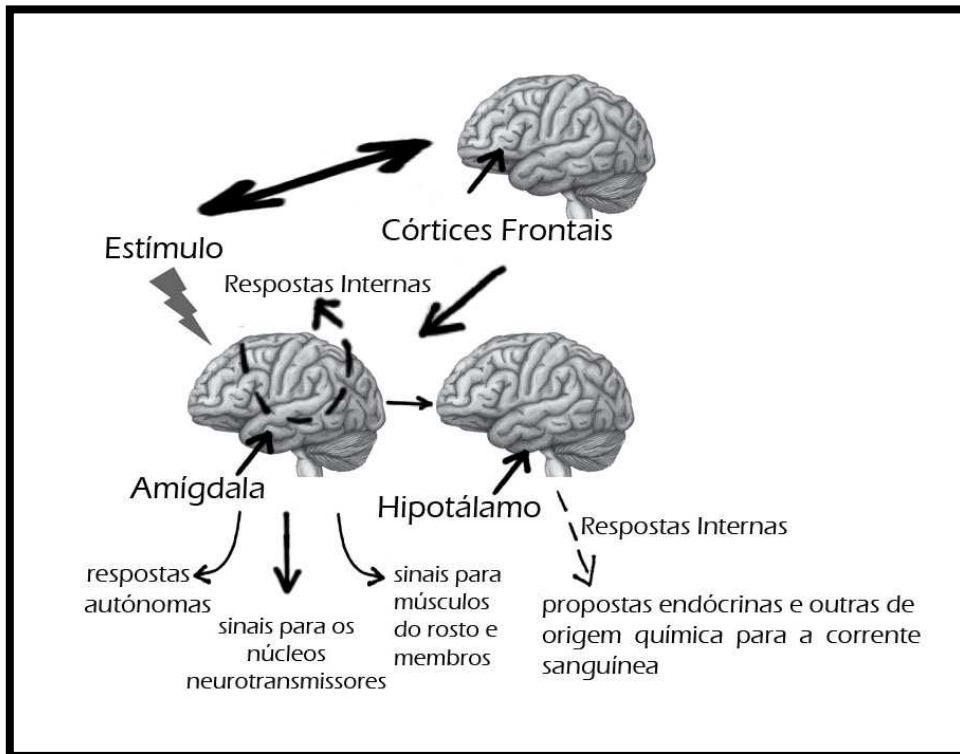
Relativamente às emoções secundárias, Damásio não nos dá propriamente uma definição. Do que nos foi dado perceber na revisão da literatura efectuada, poderemos conceptualizá-las como sendo o resultado de uma combinação entre a vertente fisiológica do ser humano e os valores, as crenças que foram sendo adquiridos através da educação e da cultura. Este tipo de emoções requer já a intervenção dos córtices pré-

---

<sup>34</sup> Chamadas também por Damásio de emoções secundárias.

<sup>35</sup> É a unidade responsável pelas emoções. É uma região constituída por neurónios, células que formam uma massa cinzenta denominada de lobo límbico.

frontal e somatossensorial, no entanto, para conseguir exprimir a sua actividade, os córtices frontais necessitam da amígdala “(...) as emoções secundárias utilizam a maquinaria das Emoções Primárias” (Damásio, 2001, p.151), evidenciando por isso, como refere o autor na mesma página, uma “relação de dependência-precedência”. A figura 3.4. esquematiza o processo.



*Figura 3.4.* Emoções secundárias. O estímulo pode ainda actuar na amígdala mas é também analisado no processo de pensamento podendo activar os córtices frontais. Estes, por sua vez, actuam por via da amígdala.

Damásio (2001) dá-nos um exemplo facilitador da compreensão do desencadear de uma emoção secundária. Quando tomamos conhecimento da morte de um amigo, sentimos uma emoção. Mas o que nos sucede na realidade quando experienciamos uma emoção? Ao sabermos da triste notícia, o nosso coração pode eventualmente bater mais depressa, podemos empalidecer ou, pelo contrário, corar, a tensão dos músculos pode aumentar e os músculos da face contraírem-se de modo a causar uma expressão crispada ou triste. “Muitas das alterações do estado do corpo – ao nível da cor da pele, postura corporal e expressão facial, por exemplo – são efectivamente perceptíveis para um observador externo” (Damásio, 2001, p. 153). Na realidade, este facto está de acordo

com a origem da palavra emoção, já que esta provém do latim *emotionem*, forma composta de duas palavras *ex*, “fora, para fora”, e *motio*, “movimento” (Cunha, 2001). Já o *Oxford English Dictionary* “define emoção como ‘uma agitação ou perturbação do espírito, sentimento, paixão; qualquer estado mental excitado ou veemente’” (cit. por Goleman, p. 310).

As emoções secundárias propostas por Damásio (2000) são: Embaraço, Vergonha, Ciúme; Culpa e Orgulho.

Ao contrário de outros autores, Damásio não usa indistintamente as palavras emoção e sentimento e fá-lo porque, segundo ele, apesar de todas as emoções originarem sentimentos, nem todos os sentimentos provêm de emoções.

Na linha de pensamento de Damásio (2001), os sentimentos são uma espécie de registo das emoções, “guias internos”, “sensores” e “tão cognitivos como qualquer outra percepção” (p.17).

Tal como refere, existem muitas variedades de sentimentos. A primeira tem a ver com as emoções “mais universais, a Felicidade, a Tristeza, a Cólera, o Medo e o Nojo” (Damásio, 2001, p. 163). Podemos dizer que esta variedade de sentimentos corresponde a respostas *standard* do estado do corpo, que, segundo a concepção Jamesiana, são essencialmente pré-organizadas. Assim, “quando o corpo se conforma aos perfis de uma daquelas emoções, *sentimo-nos* felizes, tristes, irados, receosos ou repugnados” (Damásio, 2001, p. 163). Este primeiro tipo de sentimentos é na mesma página designado pelo autor por “sentimentos de emoções universais básicas”.

À segunda variedade de sentimentos chama Damásio (2001), “sentimentos de emoções universais subtis” (p.164). Trata-se de pequenas cambiantes das cinco emoções universais básicas: a euforia e o êxtase são cambiantes da Felicidade; o pânico e a timidez são cambiantes do Medo, etc.. “Esta segunda variedade de sentimento é sintonizada pela experiência quando gradações mais subtis do estado cognitivo são conectadas com variações mais subtis de um estado emocional do corpo” (Damásio, 2001, p. 164).

Por último, Damásio propõe uma terceira variedade de sentimentos, à qual chama “*sentimentos de fundo (background)* porque tem origem em estados corporais de ‘fundo’ e não em estados emocionais.” (p.164). São estes os sentimentos que mais fazem parte da nossa vida. Deles não podemos dizer que são mais ou menos negativos, embora nos possamos aperceber de imediato da sua agradabilidade ou desagradabilidade.



“Um sentimento de fundo não é o que sentimos ao extravasarmos de alegria” (Damásio, 2001, p. 164), esse seria um estado do corpo emocional. “O sentimento de fundo é a nossa imagem da paisagem do corpo quando esta não se encontra agitada pela emoção” (Damásio, 2001, p. 165). São vários os sentimentos de fundo que Damásio nos propõe: Fadiga; Energia; Excitação; Bem-Estar; Mal-Estar; Tensão; Relaxamento; Descontracção; Arrebatamento; Desinteresse; Estabilidade; Instabilidade; Equilíbrio; Desequilíbrio; Harmonia; Discórdia; Ansiedade; Apreensão (Damásio, 2000).

Na obra *O sentimento de si*, Damásio deixa claro que “é através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente” (p.56). Poderíamos, então, de uma forma simples, distinguir emoção de sentimento dizendo que emoção é ruído, é extravasamento, é explosão, enquanto sentimento é silêncio, é mutismo, é contenção.

**Ekman** (1978), por sua vez, define seis grandes emoções: Felicidade, Tristeza, Medo, Cólera, Desgosto e Surpresa (cit. por Martín De Diego et al, 2006). Estas emoções, consideradas básicas, são, segundo o autor, exteriorizadas através das expressões faciais. Aliás, as expressões faciais das quatro primeiras emoções que acabámos de referir são reconhecidas por todo o mundo, incluindo os povos pré-letrados<sup>36</sup>, supostamente ainda não expostos aos *media*.

Juntamente com **Friesen**, Ekman apresentou uma técnica de reconhecimento automático de emoções, baseada nas expressões faciais. Para tal desenvolveu um sistema de acções faciais – FACS - *Facial Action Coding System* – no qual os movimentos da cara são descritos mediante variáveis associadas aos movimentos musculares. Estes trabalhos de Ekman têm motivado um grande número de investigações no campo da análise das expressões faciais, a partir de imagens e de vídeo. Disso mesmo são exemplo os trabalhos do professor da Universidade Fernando Pessoa, Freitas de Magalhães, director do laboratório FEELab - *Facial Emotion Expression Lab*. O seu trabalho baseia-se no reconhecimento da expressão facial para a qual não há actualmente informação cognitiva detalhada. Um dos seus objectivos é o desenvolvimento de uma base de dados que permita relacionar todos os estádios dos

---

<sup>36</sup> Ekman mostrou fotografias de rostos que retratavam várias expressões a nativos dos Fores da Nova Guiné (tribo que vive ainda na Idade da Pedra), tendo verificado que essas pessoas eram capazes de reconhecer as quatro emoções: felicidade, tristeza; medo; cólera.

processos perceptuais/cognitivos envolvidos no reconhecimento da expressão facial (Magalhães, 2009).

Por sua vez, **Goleman** (2000) deixa-nos a seguinte ideia acerca de uma possível definição de emoção: “interpreto emoção como referindo-se a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a acção” (p. 310). Segundo este autor, há centenas de emoções, muitas mais do que as palavras existentes para as descrever, sendo que cada uma delas “representa uma diferente predisposição para a acção” (p. 26).

Cada emoção interpreta um único papel e isso fica claro se observarmos os pormenores fisiológicos correspondentes. Daremos dois exemplos referidos por Goleman, (2000):

- Perante o **medo**, o sangue dirige-se para os músculos esqueléticos, particularmente para os das pernas, o que vai aumentar o ritmo da corrida, ao mesmo tempo que o rosto empalidece (o que se deve à perda de fluxo sanguíneo). Paralelamente o corpo imobiliza-se o tempo suficiente (escassos segundos) para que se processe o mecanismo necessário à tomada de decisão: fuga ou evitamento.
- Uma sensação de **bem-estar** leva ao aumento da actividade de um centro do cérebro inibidor dos sentimentos negativos, não havendo contudo lugar a qualquer manifestação visível<sup>37</sup>. Existe, isso sim, uma tranquilidade interior e uma disponibilidade que leva a um maior entusiasmo no desempenho das tarefas, bem como da persecução de grande variedade de objectivos.

No entender de Goleman (2000) existem duas mentes, “uma que pensa e outra que sente. (...) a mente racional (...) mais proeminente em matéria de atenção, ponderar e reflectir. Mas ao lado deste existe um outro sistema de conhecimento: impulsivo e poderoso, ainda que por vezes ilógico – a mente emocional” (p.30). Esta contraposição do emocional e do racional pode ser comparada ao que queremos exprimir quando falamos em «pensar com o coração» ou «pensar com a cabeça».

---

<sup>37</sup> Ao contrário de Damásio, Goleman fala indistintamente em emoções e sentimentos.

Na maior parte das vezes, estas «duas mentes» funcionam de uma forma equilibrada e perfeitamente coordenada, “em que a emoção se alimenta e ao mesmo tempo informa as operações da mente racional, e esta refina e por vezes veta as contribuições da emoção” (Goleman, 2000, p.31).

Ainda que equilibradas e coordenadas, a rapidez das duas mentes não é igual. Acontece que a emocional é bastante mais rápida do que a racional, entrando “em acção sem «pensar» por um instante no que vai fazer” (Goleman, 2000, p.312), e essa rapidez exclui a hipótese de existência de uma qualquer reflexão. Por vezes, essa ausência de reflexão leva a que, ainda a meio da acção, nos questionemos acerca da razão que nos levou a agir de determinado modo. Essa interrogação significa que foi nesse instante que se deu o acordar da mente racional. A mente emocional é, na opinião de Goleman, o nosso “radar contra o perigo” (p. 313). Na realidade, o escasso espaço de tempo que medeia entre a resposta emocional e a resposta racional podia ser o suficiente para, perante um perigo iminente, já não agirmos a tempo de o evitar. Claro que esta resposta emocional, por ser tão repentina, pode eventualmente vir a revelar-se a menos adequada.

O modo de funcionamento da mente emocional depende em grande escala daquilo que habitualmente chamamos de «estado de espírito». A maneira como agimos ou como vivenciamos os acontecimentos, quando estamos revoltados ou nos sentimos injustiçados, é diferente da maneira como agimos ou como vivenciamos esses mesmos acontecimentos quando estamos apaziguados ou nos sentimos apreciados. “Cada sentimento tem o seu repertório diferente de pensamentos, reacções e até recordações” (Goleman, 2000, p. 317). Estes repertórios são tanto mais predominantes quanto mais intensa for a emoção.

## 2.2. Emoções, Sentimentos e Ciclos de Vida dos professores

É, segundo Wallon (1995, p.99, cit. por Silva, p.50), “nas grandes afluências de pessoas, quando mais se apaga em cada um a noção da sua individualidade, que as emoções explodem com mais facilidade e intensidade”. A vivência destes últimos anos mostra-nos precisamente a escola como um desses lugares propiciadores de ricas e variadas experiências emocionais, uma escola, como já atrás dissemos, pronta a

explodir. E para que algo de positivo possa emergir de todo este ambiente experienciado, importa que os professores consigam gerir as suas emoções, os seus sentimentos e que consigam mediar os seus próprios conflitos, de modo a transformá-los numa aprendizagem capaz de lhes propiciar a maturidade pessoal e profissional necessárias.

Professores emocionalmente desgastados não irão conseguir dar o melhor de si, ficando afectada a qualidade do ensino-aprendizagem. É na mão dos professores que está a enorme responsabilidade de “construção das mentes” (Eisner, 1987, cit. por Trigo-Santos, 1996, p.27) e, por isso, é primordial que o sistema educacional identifique e tente colmatar os factores que poderão afectar negativamente a prestação da classe docente. Como refere Trigo-Santos, (1996), os estudos sobre a satisfação dos docentes têm, de uma forma muito consistente, revelado uma relação directa com a motivação em exercer a sua actividade profissional e, logo também, com o “grau de envolvimento profissional dos professores” (p.28).

Diferentes estudos têm sido realizados acerca de sentimentos, emoções e suas implicações na vida profissional dos professores. A revisão da literatura por nós realizada revelou uma grande diversidade conceptual e terminológica. Encontrámos estudos sobre *stress* (Esteve, 2001; Gomes et al, 2006), satisfação docente (Albuquerque, 2006; Jesus, 2000, 2002; Seco, 2000; 2002), mal-estar docente (Esteve, 1991), medos (Fernandes, 2008; Brooks, 2008; Conley, 2008)

Uma vez que verificámos, nesta nossa investigação, serem o medo e o mal-estar as questões mais referenciadas em termos de emoções e de sentimentos, pelos sujeitos-alvo, iremos referi-los de forma mais pormenorizada.

### **2.2.1. Em torno de Medos e de Mal - Estar(es)**

Não é fácil definir o medo. Não é sequer fácil admiti-lo (é muitas vezes visto como um sinal de fraqueza), embora todos nós saibamos bem como é senti-lo.

Provavelmente, a nossa percepção do que é ter medo, sentir medo, não é igual para todos nós. O que é difícil, muitas vezes, é falarmos do que sentimos ou, tão só, admiti-lo, pois como refere Damásio, (2000), para além das dificuldades etnográficas e das dificuldades de linguagem, temos outra que deverá preceder estas duas e que é a de ter consciência do fenómeno.

Para Damásio, (2001) o medo é uma emoção primária ou universal, sendo por isso um processo fisiológico capaz de alterar o comportamento do indivíduo.

Numa definição muito abrangente, o medo é “uma emoção provocada pela percepção de um perigo” (Martí, 1999, cit. por Fernandes, 2008, p. 20), podendo estar relacionado com qualquer situação passada, presente ou até futura, pois frequentemente o antecipamos. Teles (2001) define o medo como sendo um impulso de emergência que, aparecendo perante um perigo, incita o indivíduo a procurar defesa (cit. por Silva, 2002, p. 100).

Quanto aos trabalhos efectuados no nosso país relativamente aos medos dos professores, temos apenas conhecimento de um, já atrás referenciado, o de Fernandes (2008), em que a autora realiza um estudo de campo sobre os medos dos professores portugueses.

Outros estudos de que temos conhecimento, e que também já referenciámos, chegam-nos dos E.U.A: Brooks et al. (2008) falam-nos da alienação dos professores relativamente às políticas de chefia escolares. Na conclusão deste estudo, os autores questionam-se sobre se alguma vez haverá espaço para a voz do professor na construção das reformas educativas ou, se pelo contrário continuarão subordinados, marginalizados e alienados, esperando-se deles uma atitude de quem, passivamente, implementa as visões de outros. Conley et al. (2008) referem um estudo sobre os medos dos professores da Califórnia em relação à avaliação do seu desempenho. Segundo estes autores, os principais medos revelados pelos professores são: a perspectiva de perderem o controlo e a autonomia no seu trabalho, de trabalharem num clima de rigidez organizacional e de inflexibilidade e de falharem a progressão na carreira.

Involving all of these dimensions, the intensification of public, political, bureaucratic, and market accountabilities in education has placed teacher evaluation as one of the pivotal controversial foci of the debate involving both accountability-related policies and accountability-related student outcome-based measurement and evaluation. This development exacerbates teachers' fears of being evaluated for responsibilities and activities that they control only minimally. The drama involves politicians, policy makers, measurement specialists, and lay stakeholders. But as far as teachers' professional norms go, their leaders in schools and school districts must serve as their codesigners of work environments that provide

sufficient resources to meet the increased demands of teaching. Indeed, fear could lead to bland and cautious teaching outcomes (Conley & Glasman, 2008, p. 81).

Este estudo, embora próximo do que realizámos, encontra-se muito situado no estado da Califórnia – EUA, uma realidade bastante diferente, nomeadamente no que respeita à organização celular do ensino. No entanto, é interessante sentir a “globalização” dos medos dos professores.

A expressão *mal-estar docente* aparece-nos, segundo Esteve (1991), como um conceito da literatura pedagógica que tem como objectivo resumir as reacções dos professores, como grupo profissional, face às mudanças sociais. Este tema tem sido, nos últimos anos, objecto de grande preocupação, aparecendo amplamente referenciado na revisão da literatura que realizámos, tanto mais que, como podemos ler em Jesus (2002), no passado, os professores portugueses não apresentavam, como acontece na actualidade, níveis de mal-estar superiores aos verificados noutros grupos profissionais.

Ainda segundo Esteve (1991), esta expressão usa-se “para descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência” (Esteve, 1991, p. 98).

Para Jesus (2000), o conceito de mal-estar ou *burnout* “traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão” (p. 235).

Fernandes (2008), baseando-se em Jesus e em Esteve, refere a falta de cooperação entre colegas como um dos factores de um sentimento de mal-estar na classe docente.

Também, como já referimos na introdução da presente dissertação, Esteve (1991) deixa-nos o recado de que o mal-estar docente está directamente ligado a uma diminuição na qualidade do ensino.

Têm sido realizados vários trabalhos sobre mal-estar docente e, por oposição também sobre satisfação ou bem-estar docente. Assim, e destacando apenas alguns dos que foram objecto da nossa revisão da literatura, é de referir o estudo de Albuquerque (2006), que conclui que tanto a satisfação profissional como o bem-estar subjectivo dependem em maior escala das variáveis de personalidade projectos pessoais do que das

variáveis sociodemográficas. Também Jesus (2000) se refere às circunstâncias que afectam o exercício da profissão docente em Portugal, concluindo que, apesar de não existir uma “solução genérica” (p. 451), o facto de o professor já se sentir motivado para a profissão antes de nela ingressar e de lhe ser facultado o necessário apoio e orientação durante o estágio pedagógico, serão factores essenciais para a prevenção de possíveis futuras faltas de motivação ou de mal-estar docente. Posteriormente (2002), o autor analisa o mal-estar docente a partir de uma perspectiva diferente, mais positiva, em que prevalecem os conceitos de bem-estar docente e de *eustress* em oposição a *distress*. É de referir também os estudos de Seco (2000; 2002), que analisam a eficácia preditiva de constructos de natureza psicológica e de variáveis sociodemográficas na satisfação com o trabalho docente.

Tendo como referência a obra clássica de Huberman relativa aos ciclos de vida dos professores, tentaremos caracterizar as diferentes fases, identificando as principais emoções aí presentes.

### **2.2.2. Percursos, Emoções e Sentimentos**

Na vida e no trabalho dos docentes existem incidentes críticos que, dependendo da fase da carreira em que se encontram, do tempo de serviço ou das funções exercidas, afectam de diferente maneira a sua percepção e a sua prática profissional, espoletando também diferentes emoções e sentimentos. “Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade” (Goodson, 1992, p. 75).

A literatura dá-nos a conhecer várias definições do conceito de carreira. Huberman (1992) define-a como sendo o percurso de uma pessoa numa organização e refere-se ao seu estudo como uma tentativa para compreender a forma como as características da pessoa influenciam a organização e são ao mesmo tempo influenciadas por ela.

Assim, ao querermos estudar as emoções e os sentimentos expressos pelos professores, teremos de ter em conta não só o período de particular efervescência que está a ser vivido de momento, mas também a fase da carreira em que os mesmos se encontram.

Huberman definiu sete fases da carreira do professor<sup>38</sup>, relacionadas com o tempo de serviço docente.

#### A sobrevivência (entrada na carreira) (1 – 3 anos)

Os estudos empíricos falam da existência, nesta fase, de um estágio de sobrevivência e de descoberta. E, enquanto o estágio da sobrevivência engloba a confrontação com a situação no terreno, a procura, o tactear constante, a necessidade de se sentir respeitado e, ao mesmo tempo, de estabelecer com os alunos uma relação de cumplicidade, de “fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos” (Huberman, 1992, p.39), o estágio da descoberta transporta a paixão de estar numa situação de responsabilidade em que se é “dono” da sala de aula e em que se é colega de professores mais velhos. E é esta dualidade de “procura” e de “posse” vivida em paralelo que, segundo a literatura empírica, permite ao jovem professor sobreviver às suas inseguranças (Huberman, 1992). Ainda segundo este autor, verifica-se “a existência de perfis com uma só destas componentes [sobrevivência ou descoberta] impondo-se como dominante” (p.39).

Podemos considerar esta fase como sendo o momento em que o jovem professor procede a uma análise, procurando ter a certeza de que esta não é uma opção provisória e medindo as consequências de um comprometimento definitivo relativamente à profissão. Em termos de emoções/sentimentos podemos identificar nesta fase paixão, medo de não ser respeitado pelos alunos, ansiedade, vergonha, solidão, orgulho, insegurança. No geral as emoções ou os sentimentos são nesta fase de cariz egocêntrica.

#### A estabilização (4 – 6 anos)

Segundo Huberman (1992), esta fase não é mais do que “um tempo, de uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial)” (p.40). Nós diríamos que esta fase marcaria a passagem do professor

---

<sup>38</sup> Huberman (1992) refere que este é um modelo interpretativo da revisão da literatura sobre o tema, de uma possível sequência do ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário. Não é um “modelo linear e monolítico” (p.47) embora se refira a tendências centrais.



de contratado<sup>39</sup> à de quadro de zona<sup>40</sup>. Os professores sentem-se agora mais à vontade com os colegas mais experientes, mais descontraídos, dominando a situação no plano pedagógico, o que os leva a gerir melhor e de forma mais eficaz a turma. Têm a sensação de já não precisarem de esconder mais as suas fraquezas. Assim, “as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objectivos didácticos” (Huberman, 1992, p. 41). Moskowitz e Hayman referem que “no seu conjunto, a fase de estabilização, acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem” (1974, cit. por Huberman, 1992, p.41). Falando em termos de emoções, poderíamos identificar nesta fase segurança, confiança, descontração e menor ansiedade.

Concordamos com esta linha de pensamento se considerarmos apenas a vertente da consolidação pedagógica, mas discordamos se pensarmos no fantasma da instabilidade de emprego que assola os professores, inclusive os que já têm bem mais do que os 6 anos de serviço.

#### Diversificação (7 – 25 anos)

Agora que os professores se sentem mais seguros, estão capazes de se lançar em novas experiências pedagógicas, que passam por utilizar diferentes formas de avaliação, por experimentar novas maneiras de sentar os alunos na sala de aula, por alterar a sequência dos conteúdos programáticos, enfim, por utilizar estratégias mais diversificadas sem medo do insucesso. “Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência” (Cooper, 1982, cit. por Huberman, 1992, p. 42).

Por outro lado, os professores, ao sentirem uma maior estabilidade, tornam-se também vozes mais críticas do sistema e mais motivados na procura do que consideram ser uma melhoria de todo o processo ensino-aprendizagem. Isso nota-se precisamente na

---

<sup>39</sup> Professor que termina o seu contrato no final do ano lectivo.

<sup>40</sup> Professor que pertencendo a uma zona pedagógica poderá ser colocado em qualquer escola dessa mesma zona

actual situação: são os professores com mais anos de serviço que encabeçam a luta contra o modelo de avaliação docente e o estatuto da carreira. Os mais novos revelam-se mais receosos quanto ao futuro e, por isso mesmo, mais conformistas. Relativamente às emoções/sentimentos podemos referir confiança, descontração e segurança.

#### Pôr-se em questão ou questionamento (7 – 25 anos)

Trata-se de uma fase (paralela à fase de diversificação) que se evidencia através de várias facetas, sendo por isso extremamente redutor fazer-lhe corresponder uma definição (Huberman,1992), tanto mais que nem sempre esta fase está presente no percurso profissional do professor. No entanto, como refere Huberman no mesmo texto, ela pode ser espoletada por parâmetros sociais, tais como características da escola onde o professor exerce, o contexto político ou económico ou até criada por conflitos com a tutela. Quando presente, surge, ou porque o professor se deixou apanhar pela teia da rotina e se enreda numa monotonia entediante de sala de aula, ou porque experimenta o desencanto provocado pelo insucesso das suas experiências, ou ainda porque se sente injustiçado pela tutela (o que nos parece estar a acontecer de momento). Assim, teríamos nesta fase emoções/sentimentos tais como desalento, desinteresse, injustiça, tensão e raiva.

#### Serenidade e distanciamento afectivo (25 – 35 anos)

Frequentemente, mas não necessariamente, esta fase é subsequente a uma fase de questionamento. Segundo Huberman (1992), os níveis de investimento e de ambição descem, enquanto aumentam as sensações de serenidade e de confiança. “As pessoas nada mais têm a provar aos outros ou a si próprias” (Huberman, 1992, p. 44). Verifica-se um menor investimento no trabalho, bem como um certo distanciamento afectivo relativamente aos alunos, devido talvez ao conflito de gerações. São, no entanto, mais tolerantes em situação de sala de aula. A par de uma maior tolerância, poderemos falar, em termos emocionais, em algum desinteresse, e numa serenidade que pode ou não raiar o relaxamento.

### Conservadorismo e lamentações (25-35 anos)

Nesta fase, os docentes mostram-se mais resistentes à inovação, mais dogmáticos e mais críticos e negativos relativamente a alunos, colegas mais novos e políticas educacionais. Nos estudos de Peterson citados por Huberman (1992), os professores de 50 – 60 anos de idade, aparecem-nos citados como “rezingões” e nostálgicos, queixando-se da “evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiada frouxa”), dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), etc.” (p. 45).

### Desinvestimento (final da carreira)

Há, nesta fase, um progressivo afastamento dos professores dos aspectos profissionais. Esse afastamento do trabalho pode ser encarado de uma forma positiva e serena ou de uma forma amargurada, por não terem alcançado o sucesso pretendido

Nestas duas últimas fases da carreira, as emoções e os sentimentos podem ser variados, conforme as fases percorridas anteriormente. Poderemos então assistir a sentimentos de amargura, irritabilidade, ironia, desdém ou de serenidade.

No estudo de Fernandes (2008), já atrás mencionado, ficou evidente que os professores, no início da carreira, têm mais medos, nomeadamente os que se encontram associados ao não reconhecimento pelos seus pares e pelos alunos, à falta de competência para transmitir conhecimentos ou os relativos à rejeição pelos colegas mais velhos.

Em síntese diremos que, ao longo da carreira, o professor vai passando, ou não, por diversas etapas que se caracterizam por emoções e sentimentos diferentes. É no entanto de salientar que as fases anteriormente descritas poderão ir sofrendo modificações em função não só do momento histórico e das especificidades do contexto, mas também, das próprias características pessoais. (Vaz-Rebelo e Lima, 2006).

## CAPÍTULO 3

---

### Metodologia

Neste capítulo, justificaremos a opção metodológica, procederemos à caracterização dos sujeitos-alvo e descreveremos as técnicas de recolha e análise de dados.

### 3.1. Opção metodológica

*“Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente .(Bogdan e Biklen, 1994, p. 83).*

Com este trabalho pretendemos explorar, descrever e interpretar situações que decorrem da implementação das reformas educativas por parte do XVII Governo Constitucional. Dito de outro modo, queremos, no fundo explorar, descrever e interpretar as experiências de professores, em função das suas vivências pessoais.

Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, descritivo-interpretativo. Segundo Fortin (1999), partindo de desenhos descritivos, podemos na realidade proceder à exploração e descrição de fenómenos visando classificar e ou descrever uma população ou conceptualizar uma situação. No presente caso pretendemos, como já referimos, descrever as experiências de alguns professores em função das suas vivências pessoais, tendo como base as suas perspectivas, opiniões e percepções. Para Marconi e Lakatos (2003, cit. por Campos et al, 2006) os estudos exploratório-descritivos têm três finalidades: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, facto ou fenómeno e ainda modificar conceitos ou realizar uma pesquisa futura mais precisa.

Triviños (1987, cit. por Éboli et. al, 2005), refere que os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar a sua experiência em torno de determinado problema. O investigador parte de uma hipótese e aprofunda o seu estudo num contexto real, com o objectivo de alcançar mais conhecimentos, para em seguida iniciar uma pesquisa descritiva.

Sampieri, Collado e Lucio (1994, cit. por Éboli et. al, 2005) justificam o uso do estudo exploratório quando o objectivo é examinar um determinado tema que tenha sido pouco ou nada estudado anteriormente, permitindo que se obtenha um maior grau e familiaridade com os fenómenos envolvidos no estudo.

A escolha da metodologia teve por base o tipo de estudo, as questões de investigação que enunciámos e a fundamentação teórica que realizámos.

A opção por uma metodologia de carácter qualitativo prende-se com aspectos que pretendemos privilegiar, uma vez que queremos compreender “intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias acções, em relação com os outros *em que e com que* interagem (Amado, 2008). Concretamente, interessa-nos, no presente caso, saber o que sentem os professores com a actual situação com que têm deparado nos últimos quatro anos, face às novas reformas e modificações estatutárias introduzidas pela tutela. Deste modo, pensamos estar a tentar compreender os fenómenos a partir da perspectiva dos participantes (Bogdan e Biklen, 1994), “pressuposto este que caracteriza toda a investigação qualitativa (não positivista)” (Vieira, 1998, p. 762), esperando obter uma visão holística do problema a investigar e trabalhando no próprio contexto em que ele se desenrola. Desta forma, procuraremos chegar à “sua «compreensão» através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois das análises dos dados)” (Amado, 2008, s.p).

A entrevista será a peça essencial desta investigação e, relativamente aos sujeitos a entrevistar, será feita uma selecção de uma amostra não estatística e de conveniência.

Concluindo, diríamos que se trata de um estudo exploratório, descritivo-interpretativo com vertente de entrevista autobiográfica, limitada a quatro sujeitos de investigação, seleccionados por critério de conveniência.

### 3.2. Os Sujeitos-alvo<sup>1</sup>

A investigação interpretativo-descritiva privilegia as amostras do tipo intencional, não estatístico. Foi esse o tipo de amostra por nós utilizado, uma vez que não pretendemos representar uma população para em seguida generalizar os resultados, mas sim aprofundar conhecimentos sobre um determinado assunto, (Amado, 2008; Marconi & Lacatos, 2002). O tipo de amostra que utilizámos foi também imposto pelo condicionalismo temporal do mestrado, que tornava impossível realizar, em aproximadamente nove meses, um maior número de entrevistas. Os sujeitos foram

---

<sup>1</sup> Também designados por amostra, sujeitos da investigação, unidades de investigação (Amado 2008).

escolhidos tendo em conta determinados critérios de conveniência, nomeadamente o de se encontrarem em diferentes situações na carreira, de revelarem interesse pelo nosso estudo e de se disponibilizarem para falar dos seus sentimentos e emoções, permitindo-nos entrar na sua intimidade.

O nosso estudo incidiu sobre quatro sujeitos de investigação. Trata-se de quatro professores com diferentes percursos profissionais (um professor titular e avaliador, outro do quadro de zona pedagógica, e dois do quadro de escola), pertencentes a quatro escolas secundárias diferentes. Tratou-se, como já referimos, de uma amostra intencional, não estatística, seleccionada por conveniência.

Para manter o necessário anonimato, os quatro sujeitos foram designados por S1, S2, S3 e S4.

### 3.3. Instrumentos de Recolha de Dados – A Entrevista

*“«Diga-me por favor, para que lado devo dirigir-me?»  
«Isso depende sobretudo do local para onde quereis ir», diz  
o Gato.*

*«Isso é-me completamente indiferente», diz a Alice.  
«Então pouco importa para que lado ireis», diz o Gato.  
«Contanto que eu chegue a alguma parte», acrescenta Alice  
como explicação.  
«Isso não pode faltar, contanto que andeis bastante tempo».  
Alice compreende que isso era incontestável; tenta pois  
outra questão...»” (L. Carroll, cit. por Savoie-Zajc p. )*

Qual de nós não foi ainda entrevistado ou não fez de entrevistador? Quantos de nós não fomos já interpelados na rua por alguém que nos pede um minuto do nosso tempo?

Várias são as definições que aparecem na literatura. A mais frequente considera a entrevista como sendo uma interacção verbal entre um entrevistador (investigador) e um respondente (Daunais, 1992; Erlandson et al,1993; Kvale, 1996; Mishler, 1986; Patton, 1990; Pauzé, 1984, cit. por Savoie-Zajc, 2003). Rubin e Rubin (1995)

“escolheram definir a entrevista como uma relação de aprendizagem entre um investigador e um respondente” (cit. por Savoie-Zajc, 2003, p. 280). Para Bogdan e Biklen (1994), a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134). Já Limerick et al, (1996, cit. por Savoie-Zajc, 2003) vêem a entrevista como sendo uma dádiva de tempo, de texto e de compreensão que o entrevistado oferece ao investigador. Savoie-Zack (2003) acredita que esta definição implica o estabelecimento de uma relação de poder por parte do respondente, uma vez que este “possui um saber que o investigador tenta compreender melhor” (p.281). No entanto, é o investigador que inicia o processo de estudo e que, até certo ponto, controla a entrevista. Amado (2008), ao falar-nos da entrevista na investigação educacional, refere-a como sendo um método, por excelência, de recolha de informação, capaz de potencializar a transferência da informação do respondente para o investigador, transferência essa muitas vezes recheada de pressupostos inevitáveis (emoções, influências interpessoais, receios) que devem por isso mesmo ser reconhecidos e controlados a partir de um bem estruturado plano de investigação. Dando continuidade à sua linha de pensamento e citando Quivy e Campenhoudt (1998), Amado, na mesma obra, sublinha ainda ser a entrevista o método mais adequado para a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e às experiências com as quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias vivências, etc.. Ainda na mesma linha de pensamento, poderemos acrescentar que a entrevista é uma ferramenta preciosa no sentido em que facilita o acesso à perspectiva de cada pessoa sobre o que se passa à sua volta, pois permite perceber o que está e o que vai na cabeça de cada um. Parte-se, por isso, do pressuposto que esta perspectiva é susceptível de ter significado, de ser conhecida e de se tornar explícita (Patton, 1987, cit por Cunha, 2007).



Quanto à estrutura, as entrevistas podem classificar-se em<sup>2</sup>:

- Entrevista estruturada<sup>3</sup> ou directiva, quando se centra num tema bem determinado e limitado, acerca do qual o investigador já tem um conhecimento prévio. Implica que as questões a colocar estejam convenientemente programadas e que sejam formuladas de um modo estandardizado a todos os entrevistados, envolvendo um conjunto limitado de categorias de respostas “ (...) a interacção verbal é constrangida pela estrutura predeterminada de um questionário administrado oralmente” (Savoie-Zajc, 2003, p. 282). O envolvimento do investigador deve ser o mais neutral possível. Este tipo de entrevista é mais utilizado em estudos quantitativos (Amado, 2008; Brunheira, 2000).
- Entrevista semi-estruturada ou semi-directiva<sup>4</sup>, quando existe um guião prévio que, numa ordem lógica para o investigador, define o essencial do que é pretendido obter. O investigador tem plena liberdade para alterar, suprimir ou acrescentar as perguntas que quiser, de acordo com o fluir da entrevista, não existindo portanto questões rígidas. É no fundo uma interacção verbal, animada de uma forma flexível pelo entrevistador. Os entrevistados podem assim expressar, nos seus próprios termos, as suas convicções, as suas vivências, o que permite ao investigador extrair da entrevista um entendimento rico do fenómeno em estudo. Os dados obtidos, que podem ser ou não áudio ou videogravados, serão depois sujeitos à análise de conteúdo (Amado, 2008; Brunheira, 2000; Savoie-Zajc, 2003).
- Entrevista não-estruturada ou não-directiva, quando o entrevistador segue o respondente, fazendo, quando necessário, perguntas ocasionais, para não deixar dispersar o foco da entrevista ou para clarificar aspectos relevantes. Não existe nenhum guião ou grelha prévia de questões. Tudo dependendo, portanto, do desenrolar da entrevista (Amado, 2008).

---

<sup>2</sup> Segundo Amado (2008) a classificação percorre uma linha imaginária e contínua desde a estruturação mais rígida à completa ausência de estruturação.

<sup>3</sup> Patton (1987) designa-a por entrevista quantitativa (cit. por Brunheira, 2000)

<sup>4</sup> Patton (1987) designa-a por entrevista qualitativa (cit. por Brunheira, 2000).

Quanto à função, as entrevistas podem, segundo Amado (2008), classificar-se em:

- Entrevista de investigação-controlo, quando se pretende avaliar a adequação de processos com perspectivas ou caracterizações que os sujeitos tenham elaborado.
- Entrevista de diagnóstico-caracterização, quando se pretende a obtenção de pistas para a caracterização do processo em estudo.
- Entrevista terapêutica, quando realizada com fins de ajuda e ou conselho.

Como já atrás salientámos, uma vez que este é um estudo exploratório-descritivo, a entrevista é a grande protagonista desta investigação. Tendo em conta a revisão da literatura realizada, a temática, o objecto e as finalidades da nossa investigação, não tivemos dúvidas em optar pela entrevista semi-directiva<sup>5</sup>, audiogravada. Uma entrevista com este tipo de estrutura permitirá não só a comparação dos dados recolhidos entre vários participantes (Bogdan e Biklen, 1994), como também a optimização do tempo disponível, um tratamento mais sistemático dos dados e ainda a selecção de temas para aprofundamento ou a sugestão de hipóteses, com a garantia de que todas as questões, por nós pensadas, poderiam ser abordadas na entrevista, sem a obrigatoriedade de seguir uma ordem rígida e permitindo inclusivamente o surgimento de novas questões. Do ponto de vista funcional, trata-se de uma entrevista de diagnóstico-caracterização.

Salientamos também o carácter auto-biográfico da entrevista pois, ao quisermos estudar emoções e sentimentos, as dimensões pessoais são essenciais. Não quisermos apenas reconstituir acontecimentos e experiências, mas mais do que isso tentaremos, através da entrevista, compreender o significado que o entrevistado lhes confere.

### **3.3.1. O guião da entrevista**

Como se trata de uma entrevista semi-estruturada, tentámos elaborar um conjunto de questões de modo a que o respondente pudesse efectuar uma descrição o mais rica possível das suas vivências. Questões fechadas do tipo sim/não foram

---

<sup>5</sup> Também designada por semidirigida (Savoie-Zajc, 2003)

evitadas, pois para além de criarem um clima de interrogatório, são susceptíveis de levar o entrevistado a descrever a sua experiência em resposta a um estímulo geral (Amado, 2008; Savoie-Zajc, 2003). Tivemos também atenção à clareza, procurando não colocar questões complexas e com mais do que uma ideia, que pudessem de algum modo embarçar o entrevistado. Amado (2008) refere ainda que as questões não devem nunca minar a neutralidade, respeitando sempre o que diz o entrevistado.

Relativamente à ordem das perguntas ou questões e embora tendo sempre presente que a ordem depende do desenrolar da entrevista, tivemos em conta a revisão da literatura realizada e seguimos o conselho de começar por questões mais factuais do que opinativas, deixando as de opinião, interpretação, sentimentos e emoções, para fases posteriores (Amado, 2008; Bogdan e Biklen, 1994; Savoie-Zajc, 2003).

Para a construção do guião, que se apresenta em anexo (anexo 1), tivemos como exemplos as estruturas base dos guiões apresentados por Amado (2008) e por Estrela (1990). Na elaboração das perguntas orientadoras e de recurso, para além da necessária revisão da literatura, baseámo-nos nos objectivos do nosso estudo, na nossa experiência profissional e em contactos informais com outros professores.

O guião da entrevista consta de sete blocos temáticos:

- O bloco 1 - Legitimação da entrevista - teve como objectivo validar a entrevista e motivar o respondente. Assim, colocámos o entrevistado ao corrente do nosso trabalho de investigação, valorizámos a sua prestação, garantimos-lhe o anonimato e solicitámos autorização para gravar a entrevista em suporte digital.
- O bloco 2 - Dados biográficos do professor - serviu-nos para fazer a caracterização dos professores entrevistados no que diz respeito ao tempo de serviço, à situação na carreira e aos cargos desempenhados, por outras palavras, este bloco permitiu-nos traçar o perfil profissional de cada um dos entrevistados.
- Com o bloco 3 - Conhecimento do ECD e do modelo de ADD - pretendemos avaliar o nível de conhecimento dos entrevistados relativamente ao estatuto e ao modelo de avaliação do desempenho, bem como conhecer as suas percepções quanto à sua implementação.

- O Bloco 4 – Sentimentos/emoções dos professores – o mais importante para o nosso estudo, foi também o que se tornou mais árduo de concretizar, pois é difícil colocar os entrevistados com o à vontade suficiente para se sentirem confortáveis para deixarem transparecer os seus sentimentos e emoções. Contudo, julgo termos conseguido alcançar o objectivo deste bloco, que era o de percebermos as emoções/sentimentos espoletadas a partir da entrada em vigor do novo ECD e do novo modelo de ADD.
- Com o bloco 5 – Sugestões para um novo modelo de ADD – pretendemos obter sugestões das entrevistadas para a elaboração de um possível modelo de avaliação credível e mais justo.
- O bloco 6 - Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista - destinou-se a sabermos a importância que os entrevistados conferem a este estudo.
- Com o bloco 7 – Agradecimento - finalizámos a entrevista com os indispensáveis agradecimentos, não esquecendo de valorizar, uma vez mais, a importância dos entrevistados na realização do estudo.

### **3.3.2. A condução da entrevista**

Para além dos cuidados a ter na sua preparação, existem outros que não devemos descuidar durante a realização da entrevista. Savoie-Zajc (2003) aconselha o investigador a tentar “estabelecer um clima propício para estimular a descrição rica da experiência do respondente. É pela sua atitude de escuta e de compreensão empática e também pela sua habilidade para colocar questões pertinentes que ele realizará uma melhor ou pior entrevista” (p. 293). Segundo esta autora, a condução da entrevista comporta três momentos:

#### O acolhimento

No bloco 1 do nosso guião procurámos quebrar o gelo e relembrar ao respondente o quão importante é a informação que esperamos obter. Foi também neste momento que garantimos toda a confidencialidade das informações e solicitámos

autorização para o registo áudio da entrevista. De seguida, colocámos algumas questões de ordem geral com o intuito de colocar mais à vontade o entrevistado.

### A entrevista propriamente dita

O guião da entrevista, que antecipadamente preparámos, serviu-nos apenas como um auxiliar de memória para nos assegurarmos de que nenhum ponto ficaria por ser abordado. Houve entrevistas em que até a ordem dos blocos do guião foi alterada, por os respondentes focarem por sua iniciativa factos que tencionávamos abordar noutra qualquer ponto da mesma, o que, ao invés de prejudicar a entrevista só a enriqueceu. As questões que formulámos foram “abertas, curtas, neutras e apropriadas” (Savoie-Zajc, 2003, p. 294), e foram sendo colocadas sempre que sentimos necessidade de estimular o respondente e de o ajudar a organizar o seu discurso. Procurámos não o interromper durante a entrevista e tentar falar o menos possível o que, temos de admitir, nos foi particularmente penoso, por estarmos também nós muito envolvidas em todo este processo. A catarse foi feita quando demos a entrevista por terminada e, aí sim, pudemos, também nós, opinar e falar das nossas emoções e sentimentos.

### O fim da entrevista

Procurámos, seguindo as orientações de Savoie-Zajc (2003), que este momento, correspondente ao bloco 7 do nosso guião, não acontecesse de um modo abrupto. Afinal de contas trataram-se de entrevistas durante as quais os respondentes nos ofereceram os seus pensamentos, as suas opiniões. Assim, fizemos uma súmula dos elementos mais importantes que foram discutidos, agradecemos o esforço e a confiança demonstrada e combinámos uma forma de dar a conhecer ao entrevistado o desenrolar da investigação.

Uma vez terminadas as entrevistas, completámos de imediato as notas tomadas no seu decurso, registámos as reflexões suscitadas, não só através dos dados fornecidos de forma verbal, mas também os fornecidos através de forma não verbal (entoação, fluência, movimentos, etc.), tanto mais que o nosso estudo se prende com sentimentos e emoções, que, como já referimos, se expressam também pelas expressões faciais.

As entrevistas foram por nós realizadas em ambientes privados, seleccionados pelas professoras entrevistadas, e resguardados de possíveis interferências que pudessem perturbar o seu registo áudio. Realizaram-se durante os meses de Março e Abril, tendo tido em média a duração de cinquenta minutos.

### 3.4. Procedimentos de Tratamentos de Dados – Análise de Conteúdo

*«À sua frente está todo o material que diligentemente recolheu. Instala-se um sentimento de vazio quando pergunta a si próprio “E agora, o que é que faço?”»*  
(Bogdan e Biklen, 1994, p. 220)

Após a recolha dos dados, foi necessário tratar e interpretar toda a informação colhida. Das várias técnicas usadas no domínio das ciências sociais para o tratamento da informação, a análise de conteúdo pareceu-nos ser a que melhor se coadunava com a nossa investigação.

Amado dá-nos a conhecer várias definições de análise de conteúdo. Passaremos a transcrever aquela que, segundo ele, será a mais abrangente: “ (...) técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objectivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata” (Robert e Bouillaguet, 1974, p. 4 cit. por Amado 2008, s.p.).

Na análise de conteúdo seguem-se geralmente várias etapas. Após a definição dos objectivos do trabalho e do quadro de referência teórico, geralmente dependente da revisão da literatura, constitui-se o “*corpus*” documental, que não é mais do que o material que constituirá a fonte de informação a ser tratada e que, no caso presente, é a transcrição das entrevistas, as notas tomadas no seu decurso e os registos das reflexões suscitadas. O investigador deverá também proceder à “transcrição *verbatim* da entrevista (palavra a palavra)” (Savoie-Zajc, 2003, p. 297).

Após a transcrição *verbatim* das entrevistas (anexo 2<sup>6</sup>), procedemos a várias leituras “sucessivas, verticais, documento a documento, cada vez mais minuciosas, a fim de possibilitar uma inventariação dos temas relevantes do conjunto, ideologia, conceitos mais utilizados, etc.” (Amado, 2000, p. 55).

Procedemos então a um primeiro tratamento, que constou na elisão de segmentos discursivos que se desviavam dos objectivos do estudo e, utilizando o processador de texto, demos uma cor diferente a cada entrevista.

Seguiu-se a etapa da codificação. Neste momento determinámos a unidade de contexto, que no nosso caso foi a própria entrevista, as unidades de registo, significação ou análise<sup>7</sup> e a unidade de enumeração ou contagem<sup>8</sup>.

Por último, procedemos à categorização, isto é, à definição das categorias, que poderá tomar lugar *a priori* (se as categorias já existirem previamente), a *posteriori* (se as categorias resultarem de uma análise indutiva do corpo documental) ou ainda primeiro *a priori*, com refinamento *a posteriori* (Amado, 2000; Estrela 1990; Landry, 2003). No nosso caso a definição de categorias foi feita *a priori*, mas, após a divisão do texto em unidades de significação (anexo 3), procedemos a um pequeno refinamento *a posteriori*.

Embora inicialmente “Emoções/Sentimentos” fosse uma das nossas categorias, após muita análise e reflexão, chegámos à conclusão de que tal não seria possível acontecer, uma vez que deparámos com a sua transversalidade, relativamente às outras categorias. As emoções e sentimentos iam emergindo do discurso das entrevistadas quando as mesmas se referiam ao ECD, ao concurso de acesso a lugares de professor titular ou à ADD, só sendo por isso cabalmente compreendidas tendo em conta os contextos que as determinaram. Assim, passaram à condição de subcategoria, merecendo, contudo, conforme se verá no capítulo 4, um tratamento especial.

Dentro de cada categoria, definida por Bardin (1991) como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse afectado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 117) incluímos várias subcategorias, conforme se pode observar no quadro 3.1, que apresentamos na página seguinte.

---

<sup>6</sup> Apresentamos, a título exemplificativo, apenas os quadros relativos aos tratamentos efectuados à entrevista concedida pelo Sujeito 1(S1).

<sup>7</sup> Podem ser palavras, proposições, temas, acontecimentos (Amado 2000; Estrela 1990).

<sup>8</sup> Tem a ver com a definição de critérios que determinam o que e como contar (Amado 2000).

Quadro nº 3.1.

*Categorias e Subcategorias*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Percurso Profissional</b>	Tempo de serviço Cargos desempenhados Formação contínua Situação na carreira
<b>ECD</b>	Momento do conhecimento do seu conteúdo. Tipo de conhecimento. Pontos fracos. Pontos fortes. Emoções/Sentimentos
<b>Primeiro Concurso Professores Titulares</b>	Regras do concurso Emoções/Sentimentos
<b>ADD</b>	Momento do conhecimento do seu conteúdo. Tipo de conhecimento. Pontos fracos. Pontos fortes. Emoções/Sentimentos
<b>Sugestões Novo Modelo de Avaliação</b>	Modelo anterior de avaliação. Avaliação interna Avaliação externa perante júri Características do avaliador/júri

As unidades de significação foram então distribuídas pelas subcategorias (anexo 4). Construímos, por fim, um último quadro (anexo 5), em que englobámos as unidades de significação retiradas das quatro entrevistas e no qual inserimos os indicadores encontrados.

Nesta fase, de enorme morosidade pela necessidade de constantes revisões (de cada vez que olhávamos o quadro final encontrávamos sempre justificação para mudar algo), tentámos que as expressões escolhidas para designar as categorias e subcategorias traduzissem exaustivamente o sentido dos indicadores e que a distribuição das unidades significativas extraídas dos discursos dos entrevistados pelas “caixas de sapatos/gavetas”<sup>9</sup> criadas estivessem de acordo com as seis regras a que qualquer codificação deve obedecer: exaustividade; exclusividade; homogeneidade; pertinência; objectividade; e produtividade (Bardin, 1991). Esta distribuição foi realizada em conjunto com as duas orientadoras da presente dissertação. Conseguimos assim, efectuar a designada triangulação de investigadores, com vista a aumentar a credibilidade da investigação.

Apresentamos, na página seguinte, um quadro síntese de análise e registos, quadro 3.2, que, para além das categorias e subcategorias, integra os respectivos indicadores.

---

<sup>9</sup> Designação dada por Bardin (1991, p. 37)



## Porque os Professores Também Sentem!

Quadro 3.2

Distribuição dos Indicadores pelas Diferentes Categorias

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>PERCURSO PROFISSIONAL</b>	<b>Tempo de serviço</b>	32 anos 4 anos e meio 27 anos 29 anos
	Cargos Desempenhados	Órgão de gestão Orientação de estágio Direcção de turma Supervisão de exames nacionais Responsável agrupamento de exames Delegação de grupo/coordenação de departamento Coordenação de curso Equipa de horários Equipa de formação de turmas Avaliadora Secretariado exames Coordenação D.T. Direcção de Instalação
	Formação Contínua	Frequência voluntária Critérios de escolha baseados na necessidade de actualização Créditos obtidos nas acções de formação em nº superior ao necessário para subir de escalão.
<b>ECD</b>	<b>Momento do Conhecimento do ECD</b>	Imediato Na altura do Concurso para prof., titulares
	<b>Tipo de Conhecimento</b>	Profundo Superficial
	<b>Pontos fracos</b>	Quotas Exame de acesso à carreira Divisão da Carreira Medida economicista Difícil progressão na carreira Sobrecarga de trabalho Reforma precoce dos professores
	<b>Pontos Fortes</b>	Regulamentar a carreira Período Probatório
	<b>Emoções/Sentimentos</b>	Raiva Revolta Injustiça Egoísmo Medo <i>do futuro profissional</i> Instabilidade Desilusão
<b>PRIMEIRO CONCURSO DE PROVIMENTO PARA LUGAR DE PROFESSOR TITULAR</b>	<b>Regras do concurso</b>	Quotas Tempo para efeitos de --concurso Atribuição de Cargos Subjectividade
	<b>Emoções / Sentimentos</b>	Medo <i>de represálias</i> Superioridade/Inferioridade Injustiça Raiva Desânimo/Desilusão Humilhação Instabilidade Revolta Tensão entre pares

## Porque os Professores Também Sentem!

Categories	Subcategories	Indicadores
ADD	<b>Momento do Conhecimento da ADD</b>	Imediato
	<b>Tipo de Conhecimento</b>	Profundo
	<b>Pontos fracos</b>	<p>Modo como foi implementado</p> <p>Quotas de excelente e muito bom</p> <p>Avaliação entre pares</p> <p>Penalização dos alunos</p> <p>Subjectividade/pouca fiabilidade do avaliador</p> <p>Subjectividade/pouca fiabilidade critérios</p> <p>Dualidade de critérios do modelo de avaliação</p> <p>Reforma precoce de professores</p> <p>Falta da vertente formativa</p> <p>Falta de formação dos avaliadores</p> <p>Dualidade de critérios na escolha do avaliador nas diferentes escolas</p> <p>Divisão/isolamento</p>
	<b>Pontos fortes</b>	<p>Princípios da ADD</p> <p>Diferenciação pelo mérito</p>
	<b>Emoções/ Sentimentos</b>	<p>Mal-estar</p> <p>Indecisão</p> <p>Desconfiança</p> <p>União na contestação ao modelo</p> <p>Alívio por não ter de exercer a função de avaliadora</p> <p>Egoísmo</p> <p>Inveja</p> <p>Tensão</p> <p><i>Medo da arbitrariedade deste modelo de avaliação</i></p> <p><i>Medo de represálias</i></p> <p><i>Medo pelo possível prejuízo da sua imagem</i></p> <p>Desdém</p> <p>Revolta</p> <p>Indignação</p> <p>Desânimo</p> <p>Resiliência</p> <p>Ansiedade</p> <p>Ironia</p>
SUGESTÕES NOVO MODELO DE AVALIAÇÃO	<b>Recuperar partes do modelo anterior de avaliação</b>	<p>Três parâmetros</p> <p>Retomar o relatório crítico</p> <p>Falhas no modelo anterior</p>
	<b>Avaliação Interna</b>	<p>Escola avalia em Ins. Suf. Bom</p> <p>Importância do currículo</p>
	<b>Avaliação Externa perante júri</b>	<p>Para quem pretendesse muito bom ou excelente</p> <p>Importância do percurso do professor</p> <p>Defesa de relatório e currículo</p>
	<b>Características júri/ avaliador</b>	<p>Formação adequada</p> <p>Júri igual para toda a escola.</p> <p>Avaliador externo á escola</p> <p>Inexistência de quotas</p> <p>Transparência no processo</p> <p>Nunca um avaliador do mesmo grupo</p>

### 3.5. Como assegurar a Validade, a Fidelidade e a Credibilidade

A questão do rigor da investigação qualitativa tem estado envolta numa acesa polémica desde a década de 80. Há autores que acham que a própria natureza da investigação qualitativa leva a que não haja lugar a preocupações, com os critérios de cientificidade assumidos pela investigação quantitativa, de forte cariz positivista. Numa posição mais consensual, encontramos outros que defendem uma investigação qualitativa pautada por critérios de cientificidade, sim, mas distintos dos proclamados pela investigação quantitativa. Por último, temos a posição daqueles que consideram que os conceitos de validade e de fiabilidade, típicos da avaliação quantitativa, devem ser adoptados também pela investigação qualitativa (Coutinho, 2008; Vieira, 1999).

Numa questão parecem-nos estar todos os investigadores de acordo, é a de que a investigação qualitativa está dependente do investigador, tanto na recolha de dados como na interpretação da informação, daí que, mesmo em estudos puramente descritivos, se deva ter em consideração o “enviesamento” do investigador (Fraenkel & Wallen, 2003).

Alheias a estas polémicas, cremos que toda a investigação, seja ela realizada com base no paradigma hipotético-dedutivo ou com base no paradigma fenomenológico-interpretativo, tem de ser credível, sob pena de não ser aceite pela comunidade científica. Os investigadores “devem estar cientes de que a falta de fidelidade e de validade constitui uma série ameaça à credibilidade dos seus resultados” (Goetz & LeCompte, 1984, p. 208, cit. por Vieira, 1999, p. 91).

Amado (2008) distingue três tipos de credibilidade<sup>10</sup>, a saber:

- A credibilidade descritiva, obtida durante a recolha dos dados quando a fidelidade da descrição relativamente ao que se viu e ouviu é garantida.
- A credibilidade interpretativa, obtida quando os registos do investigador captam fielmente os pontos de vista e as perspectivas dos sujeitos-alvo, não se deixando influenciar pelas suas próprias concepções.

---

<sup>10</sup> Em 1989 Guba & Lincoln identificam a credibilidade como sendo o termo paralelo ao de validade interna de um estudo quantitativo, dizendo respeito ao quanto as construções/reconstruções do investigador reproduzem os fenómenos em estudo e/ou os pontos de vista dos participantes na pesquisa (Mertens, 1998).

- A credibilidade teórica, que diz respeito “à interpretação dos dados e à construção teórica que, atravessando a credibilidade descritiva e interpretativa, vai tendo lugar durante o estudo e é também o seu fecho” (p. 235).

No presente caso, a credibilidade descritiva foi assegurada através da transcrição “*verbatim*” da entrevista. A credibilidade interpretativa foi conseguida à custa de um distanciamento relativamente às nossas próprias crenças e através da utilização de questões abertas. Tentámos alcançar a credibilidade teórica procurando fazer uma correcta interpretação dos dados, verbais e não verbais, recolhidos e analisados ao longo da investigação. “ (...) será que o significado atribuído pelo investigador aos fenómenos observados está de acordo com as percepções dos sujeitos que os vivenciam habitualmente?” (Vieira, 1999, pp. 105, 106). Na mesma linha de pensamento, Fortin (1999) aconselha o investigador a assegurar-se de que os dados obtidos sejam exactos e que reflectam, sem sombra de dúvida, o ponto de vista dos participantes.

Existe uma variedade de técnicas relativas ao aperfeiçoamento e documentação da credibilidade da investigação qualitativa. Assim, e só para citar duas, é aconselhável, no caso de estudos etnográficos, um tempo prolongado de presença no terreno, de modo a ganhar a confiança dos informantes, a aprender a cultura do grupo estudado e a ficar com a noção do que é realmente verdadeiro ou falso. A triangulação é uma técnica também muito usada e refere-se à utilização de múltiplos referentes, com o fim de tirar conclusões acerca daquilo que constitui a verdade. “(...) a investigação interpretativa usará as diferentes fontes de dados para, confrontando-as e discutindo as diferenças, conferir maior profundidade à sua análise”(Boavida e Amado, 2006, p. 102). Denzim (1989, cit. por Fortin, 1999) identificou quatro tipos de triangulação:

- Triangulação de dados, quando se faz o cruzamento das perspectivas de diversos informantes, depois de ter procedido à sua codificação.
- Triangulação de investigadores, quando se usam múltiplos investigadores para recolher, analisar e interpretar um único conjunto de dados.
- Triangulação da teoria, quando se usam análises quantitativas e qualitativas para interpretar um único conjunto de dados.

- Triangulação de método, quando se cruzam dados registados por múltiplos métodos (por exemplo, observação mais entrevista).

A triangulação é usada com o intuito de se alcançar uma base de convergência da verdade (Amado, 2000; Boavida e Amado, 2006; Fortin, 1999; Vieira, 1999).

A transferibilidade foi identificada por Cuba e Lincoln, em 1989, como sendo o paralelo qualitativo à validade externa da investigação quantitativa. Segundo eles, a responsabilidade do investigador é a de providenciar dados descritivos suficientes, que permitam aos leitores dos seus trabalhos avaliar a aplicabilidade dos dados a outros contextos (Mertens, 1998). A transferibilidade diz, portanto, respeito à capacidade de generalização dos dados. E a questão está em saber em que medida os resultados obtidos numa investigação podem ser transferidos a outros locais ou grupos. Mas esta, como refere Vieira (1999), não é uma grande preocupação para os investigadores qualitativos, já que raras são as vezes em que há intenção de generalizar resultados. No entanto, Goetz e Le Compte (1984, cit. por Vieira, 1999) referem que, em investigação qualitativa, as ameaças à validade externa e portanto à transferibilidade são as que colocam obstáculos ou diminuem a comparabilidade<sup>11</sup> e a traductibilidade<sup>12</sup> e que, a acontecerem, reduzem todo o interesse e utilidade científica dos trabalhos publicados.

Em investigação qualitativa, a fidelidade ou consistência “tem a ver com a consistência do estilo interactivo do investigador, do tipo de registo e análise dos dados e da interpretação que este faz dos significados individuais, captados durante o trabalho de campo com os participantes” (McMillan & Schumacher, 1989 cit. por Vieira, 1999 p. 93).

Assegurar a fidelidade na investigação qualitativa envolve portanto o próprio investigador, sendo por isso imperioso que este esteja, durante todas as etapas do estudo, consciente das dificuldades inerentes à sua própria subjectividade.

---

<sup>11</sup> Grau em que as componentes de estudo são suficientemente descritas, a ponto de poderem ser comparadas com as de outro estudo, com o objectivo de estender a este último as conclusões obtidas (Goetz e Le Compte, 1984, cit. por Vieira, 1999).

<sup>12</sup> “Grau em que os quadros de referência conceptuais adoptados, a linguagem e as técnicas de investigação utilizadas se mostram fáceis de entender e de utilizar por outros investigadores inseridos na mesma área (Goetz e Le Compte, 1984, cit. por Vieira, 1999, p.p.111,112).

### 3.6. Como assegurar os Aspectos Éticos da Investigação

*“A vida não é como os medicamentos, que trazem todos uma «uma literatura inclusa» (...).*

*A vida é-nos dada sem receita e sem literatura inclusa.*

*A ética não pode suprir por completo essa deficiência, porque não é senão a crónica dos esforços feitos pelos seres humanos no sentido de a colmatarem”.*

(Savater, 1993, p. 119)

Entrar na vida das pessoas, saber o que pensam, as perspectivas que têm, ultrapassa em muito um mero consentimento. É uma intrusão que, se não se pautar por princípios éticos, se pode tornar de grande violência para os participantes na investigação. É por isso vital que os intervenientes na investigação estejam cientes de todos os procedimentos que se vão desenrolar, bem como dos pressupostos da investigação.

Em investigação, ética “consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 75).

Se na investigação quantitativa, porque o desenho experimental é completamente delineado desde o início, é fácil informar detalhadamente os participantes de todo o conteúdo da investigação e de possíveis danos inerentes ao estudo, na investigação qualitativa essa realidade já não ocorre, pois não existem planos, o estudo vai-se construindo e desenvolvendo ao longo do tempo. Bogdan e Biklen (1994) referem que muitos investigadores qualitativos chegaram à conclusão de que “a relação entre sujeito e investigador é tão diferente nas abordagens qualitativa e quantitativa que o seguimento dos procedimentos habituais de consentimento informado e protecção de dados pouco mais parece do que um ritual”(p. 76).

Há, no entanto, segundo Bogdan e Biklen, princípios gerais que devem orientar qualquer investigação e que procurámos seguir:

- Protecção da identidade dos sujeitos-alvo, garantindo o anonimato e a confidencialidade. O anonimato deve dizer respeito não só ao material escrito, mas também aos relatos verbais.
- Os sujeitos devem ser tratados com o maior respeito, de modo a obter a sua colaboração. Está fora de questão omitir informações acerca do objectivo da investigação.
- Usar de toda a clareza ao negociar a autorização para a realização do estudo.
- Ser exacto e autêntico na publicitação dos resultados.

Para além destes princípios, o investigador deve procurar assegurar-se de que nenhum dano físico ou psicológico seja infligido aos participantes.

## CAPÍTULO 4

---

### Apresentação e análise interpretativa dos dados.

Neste capítulo iremos apresentar e interpretar, os dados obtidos, a partir da análise de conteúdo, nas entrevistas, complementando-os, sempre que se justifique, com informações adicionais procedentes da revisão da literatura que efectuámos. O capítulo será dividido em duas partes. Uma primeira parte, em que iremos descrever e interpretar as concepções, emoções e sentimentos dos professores entrevistados relativamente ao estatuto da carreira docente, primeiro concurso para professor titular, modelo de avaliação do desempenho docente e ainda colher sugestões para um possível modelo de avaliação, mais justo e credível, no entender das entrevistadas. Uma segunda parte em que tentaremos realizar uma análise reflexiva das emoções e sentimentos, expressos pelos professores, nas diversas categorias, e fundamentada nas concepções de Damásio.



#### 4.1. Concepções, Sentimentos e Emoções dos professores entrevistados

Conforme já o dissemos, interessa-nos saber até que ponto os professores conhecem o ECD e estão cientes das suas implicações, nomeadamente no que respeita à ADD e, conseqüentemente, ao seu futuro profissional.

##### 4.1.1. O Percorso Profissional

Embora o presente trabalho incida sobre um período restrito da vida docente no nosso País e não se pretenda fazer um estudo de caso, torna-se necessário, para a nossa investigação, a recolha de dados pessoais para posteriormente os tentarmos tornar mais colectivos e heurísticos.

Vejamos então qual o percurso profissional das nossas entrevistadas.

##### 4.1.1.1. Tempo de serviço dos sujeitos-alvo:

Exceptuando o sujeito S2, todos os outros apresentam um tempo de serviço semelhante, conforme se pode observar no quadro 4.1.

Quadro 4.1  
*Anos de Serviço dos Sujeitos- alvo.*

Sujeitos - alvo	Anos de serviço
S1	32
S2	4,5
S3	27
S4	29

#### 4.1.1.2. Cargos desempenhados

Conforme se infere do quadro 4.2. os cargos<sup>13</sup> desempenhados pelas entrevistadas foram bastante diversificados.

Quadro 4.2.  
Cargos desempenhados pelos Sujeitos- alvo

	Sujeitos					Total
	S1	S2	S3	S4		
Cargos desempenhados						
Órgão de gestão					2	
Orientação de estágio					2	
Direcção de turma					4	
Supervisão de exames nacionais					2	
Agrupamento de exames					2	
Del. de grupo/Coord. Depart.					3	
Coordenação de Curso					1	
Equipa de horários					1	
Equipa formação de turmas					1	
Aval. desempenho docente					1	
Secretariado de exames					2	
Coordenação direcção turma					1	
Direcção de instalações					1	
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>23</b>	

Conforme se infere do quadro 4.2, exceptuando S2, que apenas desempenhou o cargo de directora de turma (o que não é de estranhar dado os poucos anos de serviço que possui), podemos dizer que os outros três sujeitos-alvo apresentam uma experiência variada no desempenho de cargos. Repare-se também que S1 e S3 estão equiparados relativamente ao número e tipo de cargos. A principal diferença reside nos cargos de gestão e de orientação de estágio exercidos durante vários anos por S1 e que não são apresentados por S3 que, em contrapartida, exerceu os cargos de coordenação de curso,

<sup>13</sup> Assistimos a alguma confusão, entre cargos e tarefas, por parte dos respondentes.

direcção de instalações e coordenação de directores de turma. É também de realçar o facto de S4, com tantos anos de serviço (cf. quadro 4.1), ter desempenhado tão poucos cargos <sup>14</sup> relativamente aos outros sujeitos.

#### 4.1.1.3. Formação continua

À excepção de S2, que acabou a sua profissionalização há cerca de dois anos e, como tal, ainda não teve tempo para fazer muita formação, todos os outros sujeitos-alvo têm frequentado acções de formação relacionadas com a sua área disciplinar e com as TIC. Para além disso, não limitaram a sua escolha aos créditos necessários para a subida de escalão.

“ E fui a essas acções todas não só pelos créditos que me permitiam a subida de escalão mas também porque me interessavam realmente” (S3).

“(…) tinha até créditos a mais, para dar e vender como se costuma dizer” (S4).

#### 4.1.1.4. Situação na carreira

Quadro nº 4.3  
*Situação na Carreira dos Sujeitos-alvo*

Percurso Profissional	Sujeitos				
	Situação na carreira	S1	S2	S3	S4
Professora Titular					
Professora Q.E.					
Professora Q.Z.P					

Dos quatro sujeitos-alvo apenas uma é professora titular, apesar de, como mostra o quadro 4.1, apresentar pouco mais anos de serviço do que as professoras pertencentes ao Quadro de Escola, que, ainda não há muito tempo, eram designadas por Professoras do Quadro de Nomeação Definitiva.

<sup>14</sup> Mais á frente, no cap. 4, a própria entrevistada explica a razão do reduzido número de cargos que apresenta , comparativamente ao das outras entrevistadas.

Da análise única destes três quadros (quadro 4.1, quadro 4.2 e quadro 4.3) entender-se-ia que a titularidade não estaria relacionada com o percurso profissional dos docentes.

#### 4.1.2. O Actual Estatuto da Carreira Docente (ECD)

O actual estatuto, segundo a Senhora Ministra, permite premiar o mérito dos professores, pois prevê uma avaliação de desempenho rigorosa, bem como de um maior rigor nas condições de acesso à carreira. Como iremos constatar de seguida, o sentir dos professores não parece ser coincidente com o da Senhora Ministra.

##### 4.1.2.1. O Primeiro Contacto com o Conteúdo do ECD

O momento e o modo como as entrevistadas tomaram conhecimento do ECD, foi, como se pode observar no quadro 4.4, diferente

Quadro 4.4  
*Momento e Tipo de Conhecimento do ECD*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Contagem</b>
<b>O Actual Estatuto da Carreira Docente</b>	<b>Momento do Conhecimento</b>	Imediato	<b>3</b> (S1S2S2)
		Na altura do Concurso de acesso à categoria de professor titular	<b>3</b> (S3S4)
	<b>Tipo de Conhecimento</b>	Profundo	<b>2</b> (S1S2)
		Superficial	<b>2</b> (S3S4)

É interessante verificar que, tanto o sujeito1 (professora titular, e com mais anos de serviço), como o sujeito 2 (professora do QZP e com menos anos de serviço), foram os que desde logo tomaram conhecimento do conteúdo do estatuto e também que

revelaram conhecê-lo em profundidade. Relativamente a S2, podemos dizer que a sua atitude perante a necessidade de conhecer a legislação inerente à sua profissão está de acordo com a fase em que, segundo Huberman, esta professora se encontra. Na realidade, com cerca de cinco anos de profissionalização, a entrevistada enquadra-se na fase designada por estabilização, que corresponderá, no momento actual, à fase seguinte à da profissionalização e em que o docente poderá integrar o quadro de zona pedagógica<sup>15</sup> (como é o caso de S2). Nesta fase, dá-se a escolha pessoal e subjectiva do ensino como carreira (Huberman, 1992). Há um sentimento de efectividade na profissão e como tal, um maior interesse em conhecer a legislação.

“Li-o logo que saiu. Aliás li-o ainda enquanto proposta (...) se estou nesta profissão tenho de saber a legislação que a regulamenta. Acho que isso é de um interesse extremo” (S2).

Relativamente a S1, e ainda segundo Huberman, poderíamos dizer que se encontra entre a fase de diversificação, também chamada de activismo, e a fase de serenidade. Nesta altura da sua carreira, o professor sente estar em condições de questionar o sistema, daí a necessidade de conhecer atempadamente e em profundidade os normativos da tutela. Existe uma maior tomada de consciência dos factores institucionais que, por qualquer forma, possam contrariar o seu desejo de “maximizar” a sua prestação em sala de aula, isto é, impedi-lo de exercer cabalmente a sua profissão de professor.

“Eu estava à espera com alguma ansiedade da versão final do estatuto. Portanto li-o logo (...) Li-o com muito cuidado... posso dizer que o conheço bem” (S1).

Na verdade, durante estes últimos quatro anos, temos visto que são os docentes com mais tempo de serviço que se mostram mais persistentes na luta pela modificação do ECD e do modelo de ADD. Os docentes mais novos parecem-nos mais acomodados, menos interventivos.

As outras duas professoras apenas na altura do concurso de acesso ao lugar de professor titular sentiram a necessidade de ler o estatuto e, mesmo assim, fizeram-no com alguma superficialidade (cf. quadro 4.4).

“É uma vergonha mas eu só o li [o ECD], e mesmo assim um bocado na diagonal, na altura do concurso para titulares (...)”.

---

<sup>15</sup> O sujeito S2 é um caso pouco vulgar entre os docentes com igual tempo de serviço, uma vez que a maior parte deles, com cinco anos de serviço, são ainda professores com contratos anuais.

“ [tive pela primeira vez conhecimento do ECD] quando surgiu a polémica toda dos concursos para titulares. Acho que foi aí que as pessoas acordaram um bocadinho”(S4).

#### 4.1.2.2. Os Pontos fracos

Foram vários, como mostra o quadro 4.5, os pontos fracos apontados pelas respondentes.

Quadro 4.5

*Pontos fracos identificados pelos professores relativamente ao ECD*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Contagem</b>
<b>O Actual Estatuto da Carreira Docente</b>	<b>Pontos fracos</b>	Exame de acesso à carreira	<b>5</b> (S1S1S1S4S4)
		Divisão da Carreira	<b>11</b> (S1S2S2S2S3S3S3S3S4S4S4)
		Medida economicista	<b>2</b> (S3S3)
		Sobrecarga de trabalho	<b>1</b> (S2)
		Quotas	<b>1</b> (S3)
		Difícil progressão na carreira	<b>4</b> (S1S3S4)
		Reforma precoce dos professores	<b>1</b> (S3)

Relativamente a esta subcategoria, a divisão da carreira foi sem dúvida o indicador mais referido, com 11 entradas. O próprio relatório do CCAP a isso faz alusão, o que é revelador da rejeição, por parte dos docentes, da divisão da carreira: “de entre as muitas alterações introduzidas pelo novo estatuto da carreira docente, uma delas

foi sentida, como o “pecado original” (...) trata-se da diferenciação em duas categorias – professor e professor titular” (2009, p.11).

O exame de acesso à carreira foi referenciado também como ponto fraco por duas das entrevistadas, tendo obtido um valor cinco de frequência<sup>16</sup>. Para estas entrevistadas não faz sentido que, após uma licenciatura/mestrado, que na maior parte dos casos integra a profissionalização, seja ainda necessário um exame de acesso à carreira.

“Se o M.E. dúvida das capacidades de ensino do ensino superior tem de fazer alguma coisa para o tornar melhor...tem de se entender com o ministério correspondente...” (S4).

“(...) é passar um atestado de incompetência às Universidades” (S1).

Duas entrevistadas indicam a difícil progressão na carreira como sendo outro dos pontos fracos do ECD.

“(...) acho que dificilmente as pessoas conseguem ascender ao topo da carreira” (S4).

Esta estratégia de uma afunilada selecção dos professores na progressão da carreira encontra, segundo as entrevistadas, a sua principal justificação em critérios financeiros. Na realidade, o facto é que, quanto menor for o número de professores a atingir os lugares mais cimeiros da carreira, menor será a verba do Orçamento de Estado dispendida em salários. Esta medida economicista foi referida, por duas vezes por uma das entrevistadas.

“Esta divisão foi uma maneira de o Ministério da Educação poupar dinheiro (...) não é mais do que uma medida economicista” (S3).

Três dos indicadores foram focados apenas uma vez. São eles a sobrecarga de trabalho imposta pelo actual estatuto, as quotas (a este indicador voltaremos mais tarde, já que as entrevistadas o referiram com bastante frequência noutra das categorias) e a reforma precoce dos professores.

“(...) não há tempo para fazermos o trabalho que queremos na escola” (S2).

---

<sup>16</sup> Frequência significa para nós, o número de vezes que o indicador foi referido, ainda que por sujeitos diferentes.

O Estatuto da Carreira Docente, como já tivemos oportunidade de referir, veio intensificar as tarefas não lectivas a realizar na escola. O horário não lectivo está cada vez mais sobrecarregado por novas tarefas determinadas pelos normativos, como por exemplo: actividades oficinais, musicais e teatrais; clubes temáticos; actividades no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, apoio individual a alunos; direcção de turma, direcção de instalações, etc. (artigo 6.º do despacho n.º 19117/2008). Desta forma, os professores não têm horas suficientes destinadas ao trabalho individual, tendo de deitar mão a fins-de-semana e a horas de descanso para conseguirem preparar com algum cuidado as suas aulas.

“ (...) muitos dos professores que se reformaram nestes últimos tempos eram óptimos professores e acho que ainda estariam a trabalhar se não fosse este estatuto” (S3).

Nestes últimos anos a percentagem de pedidos de reforma tem aumentado substancialmente, porque os professores preferem ficar monetariamente penalizados a terem de enfrentar o excesso de burocracia e o desgaste provocado pelo clima vivido actualmente nas escolas. “Mais de três mil professores pediram a reforma desde Janeiro, deste ano. Os dados estão publicados em Diário da República e significam um aumento de trinta e seis por cento face ao período homólogo do ano passado” (RTP, 2009).

### **4.1.2.3. Os Pontos fortes**

Em oposição aos sete indicadores que encontrámos para os pontos fracos referidos pelas respondentes, encontrámos, apenas dois relativos aos pontos fortes do ECD. Contudo, é de realçar o elevado valor de frequência encontrado para o indicador período probatório. A existência deste período estava já consignada no anterior ECD, embora nunca tivesse sido posta em prática, tal como tem vindo a acontecer até à data em que nos encontramos a elaborar a presente dissertação.

A necessidade do período probatório justifica-se, como já tivemos ocasião de referir, porque desde 2005 que não são atribuídas turmas aos estagiários. Assim, estes apenas ficam com a experiência de leccionar algumas aulas na turma pertencente ao orientador, não realizando o que é de facto ser responsável por uma turma, sentir os alunos como “seus”.



Sem sombra de dúvida que a implementação deste período probatório foi então, como refere o quadro 4.6, o indicador mais referenciado (14 vezes).

Quadro 4.6

*Pontos Fortes identificados pelos Professores relativamente ao ECD*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Contagem</b>
<b>O Actual Estatuto da Carreira</b>	<b>Pontos fortes</b>	Regulamentação da carreira	<b>4</b> (S1S1S1S1)
		Período Probatório	<b>14</b> (S1S1S1S1 S2S2S2S3S3 S3S4S4S4S4)

“O período probatório é essencial, porque agora os estagiários não têm sequer turmas. Acabam o estágio com uma pálida imagem do que é ser professor” (S3).

“O estágio hoje não prepara (...), não prepara o suficiente.” (S4).

O outro indicador referido nesta subcategoria, com frequência 4, foi o facto de a existência de um estatuto permitir a regulamentação da carreira.

“Regular, entre aspas, aquilo que os professores devem ou não fazer nas escolas (...) portanto o ponto forte foi no fundo regulamentar a carreira” (S1).

#### 4.1.2.4. O actual Estatuto da Carreira Docente, as Emoções e os Sentimentos

Quanto à subcategoria Emoções/Sentimentos, que será, como já referimos, novamente analisada e interpretada na segunda parte deste capítulo, encontrámos os sete indicadores que poderão ser observados no quadro 4.7

Quadro 4.7

*Emoções e Sentimentos expressas pelas Professoras relativamente ao ECD*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Contagem</b>
<b>O Actual Estatuto da Carreira Docente</b>	<b>Emoções/ Sentimentos</b>	Raiva	<b>1</b> (S1)
		Revolta	<b>4</b> (S1S1S3S3)
		Injustiça	<b>1</b> (S1)
		Egoísmo	<b>1</b> (S4)
		<i>Medo do futuro profissional</i>	<b>2</b> (S4S4)
		Instabilidade	<b>5</b> (S4S4S4S4S4)
		Desânimo	<b>3</b> (S1S1S1)

Dois dos indicadores (raiva e medo *do futuro profissional*), pertencem ao elenco das emoções primárias proposta por Damásio<sup>17</sup> (2001).

“A forma como o estatuto foi implementado traz um sentimento de raiva” (S1).

“ (...) e continuam a estar [com medo do futuro], pois continuam sem saber exactamente quando é que vem o novo concurso, quando é que podem chegar ao topo da carreira (...)” (S4).

Ter medo do futuro profissional, quando se tem, como esta entrevistada, 29 anos de serviço, seria, tendo em conta os ciclos de vida de Huberman, no mínimo estranho. Segundo este autor, com este tempo de serviço o professor estaria numa fase de serenidade “ (...) aumentam as sensações de serenidade e de confiança. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias” (Huberman, 1992).

<sup>17</sup> Na subcategoria emoções e sentimentos, iremos seguir Damásio para dividirmos os indicadores respectivos em emoções ou sentimentos.

Mas, nesta subcategoria, o indicador mais referido foi a instabilidade (cinco vezes). A instabilidade pertence ao grupo dos sentimentos de fundo. Trata-se de um sentimento oposto ao de estabilidade e que significa que a pessoa sente não poder concretizar os planos que tinha em mente, por não ter certezas quanto ao que poderá suceder.

“ Se alguns anos atrás me perguntassem como é que iria estar neste momento, eu diria que estaria no 10º escalão” (S4).

“ Tinha feito já alguns projectos de vida, que já não posso concretizar, porque realmente esta reviravolta veio afectar também a vida pessoal, de muita gente” (S4).

Com um valor 4 de frequência aparece-nos o indicador revolta, que consideramos pertencer ao grupo dos sentimentos de emoções universais básicas, uma vez que nos parece ter a ver com uma das emoções mais universais: a raiva (Damásio, 2001).

“Olhe o meu exemplo, porque é que sou eu coordenadora de curso? Há professores titulares a darem aulas ao curso, porque não são eles coordenadores? Então não são melhores do que eu?” (S3).

“ (...) quando estamos a remar todos na mesma direcção e nos querem dividir [aos professores] colocando uns para um lado e outros para o outro” (S1).

O desânimo foi o sentimento de fundo expresso três vezes, pelo sujeito 1.

“ (...) os professores deixaram de considerar [a componente não lectiva] como uma dádiva à escola. Passaram a considerar-se como se fossem funcionários públicos *nine to five*” (S1).

“ (...) o que gosto mesmo de fazer é de dar aulas, apesar de o ministério querer que eu deixe de gostar de ser professora” (S1).

Na realidade, antes do actual estatuto, já os professores passavam na escola muito mais tempo do que o correspondente aos tempos lectivos. Mas faziam-no porque achavam que o deviam fazer, porque estavam para isso motivados e não por serem a isso obrigados.

A injustiça e o egoísmo aparecem referidos uma vez. Trata-se de emoções secundárias ou sociais<sup>18</sup> que são, segundo Damásio (2000), “um processo combinado da fisiologia do indivíduo mais os valores e as crenças adquiridas através da educação e cultura, que permite ao indivíduo reagir emocionalmente frente às situações-estímulos sociais”.

“ [as pessoas] estão mais viradas para si próprias, mais viradas para as suas preocupações” (S4).

“ (...) na forma como está [o estatuto] parece que até à sua entrada em vigor ninguém tinha feito nada” (S1).

#### 4.1.3. Primeiro Concurso de Provisão para Lugares de Professor titular

De acordo com o ponto n.º 1 do Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio, os docentes apenas puderam concorrer aos concursos abertos na escola ou no agrupamento que integrava a escola em que exerciam funções. Isso levou a que os professores que estavam transitoriamente destacados em escolas a cujo quadro não pertenciam, teriam aí de se candidatar. Os que conseguiram aceder à categoria de professor titular acabaram, assim, por ultrapassar docentes dos quadros daquelas escolas, que também se candidataram.

“ [conseguiram] ascender a titular independentemente até de terem as mesmas habilitações que eu ou não. Algumas até têm menos habilitações (...) menos habilitações científicas, cursos completamente diferentes, nem sequer eram cursos virados para o ensino (...), foram pessoas que caíram de pára-quadras lá na escola, não pertenciam ao quadro da escola. (...) Portanto acabei por ser ultrapassada por ela” (S4).

Esta situação levou à negação do princípio da graduação profissional, que continua a ser o que impera, de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, na colocação dos docentes em escolas ou quadros de zona pedagógica.

Outro ponto que gerou também muita contestação foi o facto de o concurso só contabilizar o período de tempo compreendido entre 1999 e 2006. Na realidade, conforme refere o número 6 do Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio, “a ponderação dos factores constantes no número anterior [relativos à experiência

---

<sup>18</sup> O termo social não significa que este tipo de emoções seja gerado unicamente pela educação específica de uma determinada cultura (Damásio 2000)

profissional], com excepção dos previstos nas alíneas *f*) e *g*) é efectuada por ano escolar, considerando o período compreendido entre o ano 1999/2000 e o ano de 2005/2006, inclusive”. A aplicação deste artigo teve como consequência que professores detentores de grandes currículos profissionais, que têm vindo a prestar relevantes serviços na escola (quer seja no âmbito da sua direcção e gestão, quer seja no desempenho de outros cargos), assíduos, que foram autores de programas ou de manuais escolares, mas que, por variadas razões, realizaram essas tarefas ou cargos antes do período referido pela legislação (referimo-nos a professores que, em muitos casos, têm mais de 25 anos de serviço), foram pura e simplesmente preteridos porque todo o seu passado profissional, foi apagado.

“ (...) apesar dos cargos todos que já tive (...). Tive o azar de ter exercido a maior parte deles cedo de mais (...). Nesta escola eu tenho feito tanto, foi raro o ano em que gozei as férias completas” (S3).

Mas consideremos os quadros 4.8 e 4.9 que sintetizam as considerações tecidas pelas entrevistadas e as emoções ou sentimentos por elas expressas relativamente a este concurso.

#### 4.1.3.1. As Regras do Concurso para provimento do lugar de Professor Titular

No quadro 4.8 são apresentados os indicadores correspondentes às regras estabelecidas para a titularização que foram mencionadas pelas entrevistadas.

Quadro 4.8

*Regras do Concurso de provimento para lugares de Professor Titular*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Contagem</b>
<b>Primeiro Concurso de provimento para lugares de Prof. titular</b>	<b>Regras do Concurso</b>	Quotas	4(S1S3S3S4)
		Tempo de serviço contado para efeitos do concurso	2(S3S4)
		Atribuição de Cargos	4(S3S4S4S4)
		Subjectividade das regras do concurso	2(S3S4)

Conforme facilmente se infere do quadro 4.8, os dois indicadores mais referidos são, como se pode observar, quotas e atribuição de cargos, ambos com frequência 4.

A existência de quotas neste concurso levou a que grande parte dos professores dos oitavos e nono escalões não tivessem acedido à categoria de professor titular.

“As quotas não chegaram para mim...” (S3).

“(…) não foram suficientes [as quotas] (...) para ascender a titular, sendo nessa altura ultrapassada por outras” (S4).

“(…) eu já estava à espera que isso acontecesse porque as vagas eram muito poucas e foram ocupadas pelas pessoas que nos últimos anos foram coordenadoras de departamento ou orientadoras de estágio” (S3).

Relativamente aos cargos (não nos podemos esquecer que determinados cargos “davam” direito a pontos), é necessário recordar que, muitas vezes, eram, e continuam a ser, atribuídos não por uma questão de competência do docente, mas pela mera necessidade de completar horários.

“(…) se calhar até porque não tinham horários completos, mas tinham desempenhado cargos, exactamente porque tinham de completar esses horários” (S4).

“Como eram muito valorizados os cargos, dando a disciplina que eu dou<sup>19</sup>, que tem uma carga curricular, um horário muito grande, não havia espaço para poder ter outros cargos, tinha o tempo todo ocupado, todo lectivo” (S4).

“(…) tão apalermados [os parâmetros]... é que os cargos são muitas vezes dados às pessoas para completar horários... na maior parte das vezes essas pessoas até têm menos competência” (S3).

O facto de, para efeitos de concurso, só ser contabilizado o período de tempo entre 1999 e 2006, foi referido por duas das entrevistadas.

“ [as regras] não permitiram, apesar do tempo de serviço que eu tinha, que ascendesse a titular... porque só foram os últimos 7 anos que contaram” (S4).

---

<sup>19</sup> Encontra-se aqui a explicação a que fizemos referência na nota de rodapé 14, para o menor número de cargos de S4 relativamente a S1 e S3.

“ (...) apesar dos cargos todos que já tive (...). Tive o azar de ter exercido a maior parte deles cedo de mais (...)” (S3).

A subjectividade das regras do concurso foi outro indicador, referido também pelas mesmas duas entrevistadas.

As regras do concurso permitiram que, como já atrás referimos, docentes do quadro de escola tenham sido ultrapassados por outros, lá destacados, ainda que com menos habilitações.

“Algumas até têm menos habilitações, mas isso não contou para esse caso” (S4).

“Quando foi do concurso para titulares eu não fiquei e tinha 125 pontos e caso tivesse pedido observação de aulas ia ser avaliada por o meu coordenador, que, como estava no 10º escalão, ficou titular com 95 pontos”<sup>20</sup> (S3).

Observando o quadro 4.8, constatamos que a entrevistada S2, não se pronunciou quanto a esta categoria, o que não será de admirar por se encontrar ainda no início da carreira e, como tal, não ter sido oponente ao concurso. A entrevistada S2, apesar de professora titular, referiu a questão das quotas como sendo injusta para muitos dos professores.

“ (...) os professores que, devido às quotas, não são titulares sentem-se injustiçados, muitos deles com razão” (S1).

---

<sup>20</sup> Esta situação não será assim tão linear pois há que salvaguardar o facto de este coordenador ter apenas os 95 pontos por não lhe terem atribuído cargos, não por falta de competência, mas, por hipótese, os mesmos terem sido distribuídos pelos professores do departamento que tinham horário incompleto.

#### 4.1.3.2. O Primeiro Concurso de Provimento para lugares de Professor Titular, as Emoções e os Sentimentos

O concurso para acesso a professor titular espoletou, conforme se pode constatar no quadro 4.9, não só um maior número de emoções e de sentimentos do que os que pudemos observar relativamente ao ECD, mas também maiores valores de frequência.

Quadro 4.9

*Emoções e Sentimentos dos Professores face ao Concurso de Provimento para lugares de Professor Titular.*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Contagem
Primeiro Concurso de provimento para lugares de Prof. titular	Emoções / Sentimentos	Medo de represálias	2(S1S1)
		Superioridade/inferioridade	4(S1S1S4S4)
		Injustiça	12(S1S3S3S3S3S3S4S4S4S4S4S4S4)
		Raiva	4(S3S3S3S3)
		Desânimo/desilusão	2 (S3S3)
		Humilhação	7(S3S3S3S4S4S4S4)
		Instabilidade	2 (S4S4)
		Revolta	3 (S4S4S4)
		Tensão <i>entre pares</i>	1 (S4)

Aprecem-nos dois indicadores, com um valor elevado de frequência, a saber: injustiça (emoção secundária), com uma frequência 12, e humilhação, com frequência 7.

O indicador injustiça foi referido por três das quatro entrevistadas:

“ (...) sentem-se injustiçados [os professores que não ficaram titulares], muitos deles com razão”.(S1)

“ (...) até à última hora duvidei que houvesse mesmo o concurso...aqueles parâmetros eram tão injustos... “. (S3)



“ (...) nesta escola eu tenho feito tanto, foi raro o ano em que gozei as férias completas...”. (S3)

“ [fui ultrapassada por pessoas com] menos habilitações científicas, cursos completamente diferentes”. (S4)

Como já referimos (cf. cap. 1), este primeiro concurso para acesso a professor titular trouxe grandes injustiças. Só para darmos mais um exemplo, viram-se cargos burocráticos, como o de responsável pelo secretariado de exames, a serem pontuados e cargos de supervisão de exames nacionais a não merecerem qualquer pontuação.

Assim, não será de estranhar o aparecimento do indicador humilhação, também uma emoção secundária e que surge como resultado da combinação entre a parte fisiológica do sujeito e os valores e crenças que este foi adquirindo. Ao não conseguir alcançar o que outro alcançou, ou ao não conseguir obter o que o outro o julgava capaz de obter, surge a humilhação.

“ (...) ainda hoje sinto [humilhação]... sobretudo com o espanto das pessoas quando sabem que não sou titular...” (S3).

“E portanto aí [por me estarem vedadas algumas funções] talvez possa sentir também alguma humilhação (...)” (S4).

Os indicadores raiva e revolta, que já tinham aparecido na categoria anterior, voltam a estar presentes.

“Pensei logo: - Ai é assim? Então os titulares que trabalhem...É claro que não aconteceu nada disso...” (S3).

“ Mas este ano já prometi a mim mesma, – vou gozar os 29 dias a que tenho direito...” (S3).

“ (...) foi a revolta de ter sido ultrapassada [no concurso para titular]” (S4).

O medo voltou também a estar presente nesta categoria, desta vez sob a forma de medo *de perder o posto de trabalho* e, curiosamente, esta emoção foi expressa pelo sujeito-alvo com mais anos de serviço e o único dos quatro a aceder ao lugar de professor titular.

“ Eu concorri a professor titular, confesso, e concorri com medo de poder perder, mais tarde ou mais cedo, o meu posto de trabalho” (S1).

O sentimento de fundo superioridade/inferioridade aparece com uma frequência 4 e é referido por duas das entrevistadas.

“ (...) sinto-me igual a qualquer outro professor daquela escola [por ser titular] (...) no geral, há professores titulares que por o serem se acham o supra sumo e na realidade não o são de todo” (S1).

“ (...) mas, apesar de tudo, a escola conhece-me, conhece o meu trabalho, já lá estava antes e portanto, perante as minhas colegas [apesar de não ser titular], eu continuo a ser tratada da mesma maneira” (S4).

Desânimo, instabilidade e tensão foram mais três sentimentos de fundo expressos também pelas entrevistadas.

“ (...) vontade de não fazer mais nada na escola...” (S3).

“ (...) e daí [por não ter ficado titular] até resultou alguma instabilidade para a minha situação na escola... Corri o risco até de ficar com o horário zero no ano seguinte (...)” (S4).

“ Criou, logo, alguma tensão, se bem que eu não tenha nada contra a pessoa em causa” (S4).

#### 4.1.4. O Actual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

Neste momento, a avaliação do desempenho docente está regulamentada pelo Decreto-Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro<sup>21</sup>, comumente conhecido por Simplex 2 e do qual já falámos no capítulo 1. Embora os normativo-legais refiram que os dois fins perseguidos pela avaliação docente são o desenvolvimento profissional e a classificação com vista à progressão na carreira, objectivos esses com que a maioria dos professores concorda, o certo é que, objectivos à parte, o modelo implementado pela tutela tem sofrido, como é do conhecimento geral, forte contestação. Para os professores o actual modelo de avaliação é puramente uma medida economicista, que tem como principal objectivo a divisão da carreira (cf. cap. 1).

---

<sup>21</sup> Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

#### 4.1.4.1. O Primeiro contacto com o conteúdo do “Simplex 2”

Se, em relação ao conhecimento do ECD, as respostas dadas pelas quatro entrevistadas não foi igual, agora podemos concluir que os sujeitos-alvo estão em perfeita sintonia. Os quatro tomaram conhecimento, de imediato do conteúdo do novo modelo de avaliação e conhecem-no bastante bem, como documenta o quadro 4.10.

Quadro 4.10

*Momento e Tipo de Conhecimento dos Sujeitos-alvo relativamente ao Modelo de ADD*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Contagem</b>
<b>O Actual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente</b>	<b>Momento do conhecimento</b>	Imediato	<b>4</b> (S1S2S3S4)
	<b>Tipo de conhecimento</b>	Profundo	<b>4</b> (S1S2S3S4)

#### 4.1.4.2. Os Pontos Fracos

O modo como este modelo foi apresentado à população em geral e a pressa com que a tutela o quis pôr em prática caiu muito mal na classe docente. Os professores não gostaram que a ideia passada para a opinião pública fosse a de uma classe que, ao longo de toda uma carreira, progredia sem ser sujeita a qualquer avaliação.

Dois pontos fracos foram referidos pelos quatro sujeitos-alvo. Um deles relaciona-se directamente com os alunos, e tem a ver com a preocupação demonstrada pelos docentes, em tentarem que este modelo de avaliação, com toda a sua carga, não só emocional, mas também burocrática, afecte o menos possível os discentes. O outro reside no facto de a avaliação ser realizada por colegas da própria escola.

Conforme se observa no quadro 4.11, foram doze os indicadores que encontramos.

Quadro 4.11  
Pontos Fracos do Actual Modelo de ADD (Simplex 2)

Categories	Subcategories	Indicadores	Contagem
O Actual Modelo de Avaliação Docente ADD	Pontos fracos	Modo como foi implementado	3 (S2S3S4)
		Quotas de excelente e muito bom	3 (S1S1S3)
		Avaliação entre pares	5 (S1S2S3S4S4)
		Penalização dos alunos	7 (S1S2S3S3S3S4S4)
		Subjectividade/pouca fiabilidade do avaliador	6(S1S1S1S1S1S1S4)
		Subjectividade/pouca fiabilidade dos critérios	14(S1S1S1S1S1S3S3S3S4S4S4S4S4)
		Dualidade de critérios do modelo de avaliação	2 (S3S3)
		Reforma precoce de professores	3 (S3S3S3)
		Falta da vertente formativa	6 (S1S3S3S3S3S3)
		Falta de formação dos avaliadores	5 (S3S3S3S3S4)
		Dualidade de critérios na escolha do avaliador nas diferentes escolas	4 (S4S4S4S4)
Divisão/isolamento	1 (S4)		

“Ponto fraco é toda a maneira como ele [modelo] foi implementado, a dizer que os professores nunca foram avaliados”( S2).

Outra das questões bastante polémica, a da existência de quotas para a atribuição de muito bom e de excelente, foi referida por três das entrevistadas.

“(…) não há efectivamente ninguém que possa dizer a outro: - olha és tão bom quanto aquele ou estás no mesmo nível, mas tenho estas quotas e portanto só este é que tem o excelente ou muito bom” (S1).

O facto de os avaliadores serem colegas da mesma escola foi também apontado como ponto fraco por três das entrevistadas, com um valor 4 de frequência. Esse é um dos problemas da avaliação inter-pares. De um momento para o outro, o avaliado vê um colega seu, que por ventura até evidencia menores capacidades científico-pedagógicas, passar a seu avaliador.

“Avaliação sim, mas não nestas condições, e não neste momento, realizada por pessoas que são nossos colegas, que estão ali ao lado, que nós conhecemos já”(S4).

“ (...) ser avaliada por um colega é péssimo, leva quase de certeza a problemas de relacionamento...” (S3).

“Eu entreguei os objectivos individuais e vou ter no mínimo duas aulas assistidas... Não me sinto nada bem por ser um colega da mesma escola [a avaliar-me]” (S2).

A pouca fiabilidade dos avaliadores (subjectividade) foi referida por seis vezes.

“O que para mim pode ser um desempenho notável pode não o ser para outro avaliador. Até ao bom, não há problemas. Mas o notável para X pode não o ser para Y e todos concorrem para as mesmas quotas” (S1).

Dentro do mesmo Departamento Curricular há vários sub-departamentos. O Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, por exemplo, integra vários sub-departamentos e, logo também, vários avaliadores, que com certeza terão diferentes visões do que é uma aula excelente. Assim, concorrendo os avaliados, que estão a ter aulas supervisionadas, para as mesmas quotas, a equidade é difícil de existir.

A inexistência de uma formação adequada por parte da grande maioria dos avaliadores foi também referida.

“Repare na questão dos avaliadores...quem são eles? Que preparação têm?” (S3).

“ Diz [o ME] que os professores nunca foram avaliados (o que é mentira), e põe a avaliá-los pessoas que chegaram a titulares com bastante menos pontos que o professor que estão a avaliar” (S3).

“ (...) serem avaliadas por alguém (...) que pode ter menos competências, que pode ter menos tempo de serviço...” (S4).

O próprio Ministério da Educação tem a perfeita noção da falta de formação dos avaliadores para a supervisão pedagógica e tanto assim é que promoveu acções de

formação para os avaliadores, assim como para alguns (poucos) avaliados. No entanto, essa formação incidiu fundamentalmente na análise da legislação e resultou, do ponto de vista temporal, excessivamente intensiva. “Em termos gerais, parece possível afirmar que a opinião sobre a formação proporcionada oficialmente foi maioritariamente negativa” (CCAP, 2009).

A dualidade de critérios, na escolha do avaliador, nas diferentes escolas, foi ainda outro ponto fraco apontado por uma das entrevistadas.

“ (...) **na minha escola** nós até começámos por ter uma posição (...) diferente de outras escolas, que foi a de eleger as avaliadoras” (S4).

“Foi-nos dada a oportunidade de escolher a pessoa que eventualmente teria um perfil, (...) dentro da escolha possível, que poderia ser melhor para nós” (S4).

A subjectividade/pouca fiabilidade dos critérios foi o ponto fraco referido com maior frequência (14).

“ (...) como medir os indicadores desempenho notável? É a olhómetro?” (S1).

“Os professores não estão todos nas mesmas condições, as turmas não são iguais”(S1).

“Outro ponto fraco são os parâmetros das grelhas... É que são tão subjectivos (...) o que é uma aula criativa? Quantos meios audiovisuais diferentes devo usar para ter excelente? (S3) E se não usar nenhum, a aula foi péssima?” (S3).

“ se vamos avaliar dossiers, não sabemos quem é que os faz, qualquer um os pode apresentar, bonitos, comprá-los (...) isso não traduz efectivamente a competência da pessoa” (S4).

A falta de uma vertente formativa neste modelo foi outro indicador referido.

“ Se o interesse desta avaliação fosse o da partilha...mas na prática não o é de todo” (S1).

“ (...) esta ADD não tem qualquer carácter formativo...e isso é deseducativo. Uma avaliação de desempenho deveria levar a uma melhoria” (S3).

A eventualidade de os alunos poderem ser de alguma forma penalizados por os professores estarem assoberbados com as questões da sua avaliação de desempenho, foi um dos indicadores que obteve maior valor de frequência.

“ (...) com tantas reuniões para aprovar grelhas, tanto papel à nossa volta... a preparação de aulas fica comprometida...” (S3).

“ (...) as preocupações dos professores estão um bocadinho desfocadas da preparação das aulas e, portanto, dos alunos em si (...)” (S4).

O actual modelo de avaliação foi referido por uma das entrevistadas como responsável pela reforma antecipada de muitos professores.

“Foi por isso [por causa do modelo de ADD] que tantas colegas pediram a reforma” (S3).

Um último indicador, divisão/isolamento, foi referido por uma entrevistada. “Noto isso principalmente em relação às quatro coordenadoras de departamento que trabalham muito isoladamente do resto da escola” (S4).

#### 4.1.4.3. Os Pontos Fortes

Nesta subcategoria, como mostra o quadro 4.12 encontrámos apenas dois indicadores.

Quadro 4.12  
*Pontos Fortes do Actual Modelo de ADD*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Contagem</b>
<b>O Actual Modelo de Avaliação</b>	<b>Pontos fortes</b>	Princípios da ADD	<b>3</b> (S1S2S3)
		Diferenciação pelo mérito	<b>5</b> (S1S2S3S3S4)

O ponto forte do actual modelo de avaliação mais referido foi o da diferenciação pelo mérito e foi-o pelos quatro sujeitos-alvo.

“ (...) concordo com a distinção baseada no mérito, apesar de isso ser um bocadinho subjectivo algumas vezes” (S1).

“Ponto forte é sem dúvida distinguir o mérito das pessoas” (S2).

“ É preciso haver uma diferenciação que não tenha só a ver com os anos de serviços. É preciso diferenciar pelo mérito” (S3).

“ (...) em todas as profissões poderá haver uns melhores, outros piores, uns baldas, (...), os que faltam muito...”(S4).

#### 4.1.4.4. A Avaliação de Desempenho Docente, as Emoções e os Sentimentos

Esta foi a categoria em que obtivemos um maior número de indicadores para emoções e sentimentos. Apesar de este modelo de ADD ser uma consequência do ECD, é quando falam na avaliação do desempenho que as entrevistadas deixam fluir mais livremente as suas emoções e os seus sentimentos. Observemos então o quadro 4.13.

Quadro 4.13  
Emoções e Sentimentos relativos ao Modelo de ADD

Categories	Subcategories	Indicadores	Contagem
O Actual Modelo de Avaliação Docente ADD	Emoções e Sentimentos	Medo da arbitrariedade deste modelo de avaliação	2(S1S1)
		Medo de represálias	6 (S2x4 S3 S4)
		Medo pelo possível prejuízo da sua imagem	2 (S2S2)
		Mal-estar	19(S1S1S1S2S2S2S3S3S3S3S4S4S4S4S4S4)
		Indecisão	2 (S4S4)
		Desconfiança	6 (S1S2S3S3S3S3)
		União na contestação ao modelo	6 (S1S1S1S1S1S3)
		Alívio por não ter de exercer a função de avaliadora	3 (S1S1S1)
		Egoísmo	5 (S1S1S2S2S2)
		Inveja	2 (S1S3)
		Tensão	10 (S1S1S2S2S3S3S3S3S3S3)
		Indignação	9(S1S1S2S3S3S3S3S4S4)
		Revolta	5 (S1x3 S2S3)
		Ironia	3 (S3S3S3)
desdém	5 (S1x3 S4S4)		
Desânimo	3 (S1S1S3)		
Resiliência	3 (S1S1S3)		



O mal-estar é indiscutivelmente o indicador com maior valor de frequência (19), para além de ter sido referido pela totalidade dos sujeitos-alvo.

“Na minha escola houve um certo burburinho no início, quando este processo se iniciou” (S1).

“ (...) desde o início do ano sempre houve um mal estar quando se falava de avaliação...” (S2).

“Olhe é um clima de cortar à faca...” (S3).

“Há mau estar neste momento (...) há agora [na Escola] uma tensão muito grande” (S4).

Se o mal-estar, resultante do desconforto face à distinção entre professores e professores titulares e à discordância com os critérios do concurso, já era bastante evidente, parece-nos ter piorado ainda mais quando chegou a altura da entrega dos objectivos individuais, uma vez que, em algumas escolas, esse facto contribuiu para a existência de uma certa divisão entre os professores.

“E isso criou algum mau estar dentro da escola, o facto de alguns, poucos, entregaram [objectivos individuais]” (S4).

Na escola de uma das entrevistadas, foi elaborada e afixada na sala dos professores uma lista com o nome dos docentes que tinham feito entrega dos objectivos individuais. Esse facto deixou a nossa entrevistada pouco confortável. Não nos podemos esquecer que esta docente está ainda numa fase inicial da carreira, altura em que a imagem passada para os seus pares é muito importante.

“Eu assumi aquilo que tinha feito, até porque sempre disse que o iria fazer, mas não percebi porque é que toda a gente tem de saber quem é que de cada grupo pediu para ter aulas assistidas... Senti-me observada” (S2).

A indecisão, emoção secundária, foi referida por uma das entrevistadas: “ (...) as pessoas não sabiam se haviam de começar a fazer os portefólios ou se não faziam” (S4).

Com um valor 6 de frequência foi referida uma outra emoção secundária, a desconfiança.

“ (...) nem todas as pessoas abriram o jogo... quando eu perguntava se iam entregar objectivos individuais diziam que ainda não sabiam (...) [o clima é de] desconfiança” (S3).

Com a questão das quotas para atribuição de excelente e muito bom, assistimos, nalgumas escolas, a uma competitividade entre os professores que até aí não acontecia. Daí que, para além da desconfiança, outros indicadores tivessem também surgido, tais como egoísmo e inveja, também elas emoções secundárias.

“ [para se precaverem relativamente a uma possível avaliação] os professores deixaram de partilhar (...) deixou de haver (...) por parte de muitos professores partilha daquilo que faziam” (S1).

“ (...) inconscientemente querem [os professores] sempre ter melhor classificação do que o outro” (S1).

“ [o clima é de] inveja” (S3).

É interessante verificar que um outro sentimento de fundo, oposto aos anteriores, surgiu entre os professores, a união *na contestação ao modelo*.

“ (...) desde os tempos de estudante, que não ia a uma manifestação e agora fui... cá em casa ficaram espantados, mas eu fui... e fiz greve” (S3).

“ (...) a partir do momento em que fizemos a primeira reunião geral de professores e em que (...) verificámos que a quase totalidade comungava do mesmo sentimento perante esta forma de avaliar, senti que a escola se uniu. (S1).

Na realidade, toda esta conflitualidade fez emergir uma solidariedade profissional, que até aqui, pelo menos com esta dimensão numérica, nunca tinha existido.

A tensão foi outro sentimento de fundo a obter um alto valor de frequência (10). O clima vivido nas escolas e descrito pelas entrevistadas levou a que este sentimento passasse a fazer parte do dia a dia de muitos professores.

“ (...) são reuniões atrás de reuniões (...) em que as pessoas gritam, se zangam...se dividem...Se eu tivesse que comparar a escola com alguma coisa acho que a comparava com um vulcão que está quase, quase a entrar em erupção...” (S3).

O medo, com diferentes roupagens, aparece novamente.

“As pessoas não têm medo de ser avaliadas. (...) têm medo é da subjectividade deste modelo de avaliação” (S1).

“Sei que há escolas (não na minha) em que as pessoas podem estar contra a avaliação, mas que não se podem manifestar com medo de algumas represálias” (S4).

“Porque os alunos vêem-nos como alguém que já sabe muita coisa e de repente vai lá alguém...” (S2).

Segundo Fernandes (2008), é habitual que os professores em início de carreira, dêem muita importância à imagem que passam para os seus pares, para os alunos, o mesmo acontecendo quando se encontram nos primeiros degraus da fase designada, por Huberman (1992), de estabilização.

O alívio, emoção secundária, foi o indicador que encontramos para expressar o “sentir” da entrevistada S1, único dos sujeito-alvo com a função de avaliadora:

“Sou avaliadora (...), sem ninguém para avaliar, graças a Deus. Nenhuma das pessoas que me estava atribuída solicitou avaliação das suas aulas” (S1).

Tal como acontece com os avaliados, também é notório o desconforto sentido pelos avaliadores. Segundo o relatório do CCAP, existiram “ numerosas situações em que os avaliadores se recusaram a participar no processo de organização da avaliação do desempenho docente” (2009, pp. 18-19). Isso mesmo ficou patente na entrevista concedida pelo sujeito-alvo S1.

“ (...) se algum dos professores que me estavam adstritos tivesse pedido observação de aulas eu teria entrado na greve que está prevista para os avaliadores” (S1).

A indignação foi outro dos sentimentos (sentimento de emoção universal) que também foi referido pelas quatro entrevistadas e com valor de frequência 9.

“ (...) e de indignação pela forma como fomos tratados desde o início por este governo e pelo Ministério da Educação” (S1).

“ Senti-me indignada (...)” (S2).

“E depois há toda esta ideia que o M.E e certos jornalistas querem fazer passar de que os professores nunca foram avaliados e que não querem ser avaliados e que é mentira e me deixa indignada” (S3).

“Fiquei indignada porque inicialmente essas pessoas até assinaram abaixo-assinados (...) mas depois, chegada a hora, acharam que a sua carreira ia ficar prejudicada e optaram por entregar os objectivos” (S4).

O desânimo e a revolta, já referidos nas duas categorias anteriores, aparecem-nos aqui ainda com maior intensidade.

“(...) sinto um certo desânimo por a escola pública, e contra aquilo que queiram fazer parecer, não estar a fomentar a qualidade, mas sim a quantidade, e de não se conseguir assim ter um equilíbrio entre a qualidade e a quantidade” (S1).

“(...) às vezes penso que podia fazer as coisas de outra maneira mas falta-me o animo...” (S3).

“(...) senti-me revoltada por achar que estava a ser exposto ali o meu nome, de uma forma estranha...” (S2).

“(...) esta insatisfação e revolta vem para casa...” (S3).

O desdém, sentimento de emoção universal, foi referido por duas das entrevistadas. Esse sentimento resulta da maneira como as entrevistadas viram o pedido de aulas assistidas por parte das colegas.

“(...) como há quotas e como há muito poucos a pedir essas aulas assistidas, têm oportunidade, neste momento com alguma facilidade, de ter o muito bom ou o excelente” (S4).

“(...) ou porque também achamos que essas pessoas que entregaram e pediram aulas assistidas estão a ver neste momento alguma oportunidade de poder ter o tal muito bom e o tal excelente (...)” (S4).

A ironia, que, segundo Berne (1977, cit. por Schimdt, 2006), é uma emoção de disfarce<sup>22</sup>, aparece com uma frequência 3:

“(...) é engraçado mas antigamente havia pessoas que nunca participavam em actividades dos departamentos ou dos alunos e agora andam pela escola muito activas e fazem exposições, visitas de estudo...” (S3).

Por último, a resiliência, sentimento de fundo, foi referido por dois dos sujeitos-alvo.

“Mas, se nos querem destruir enquanto professores, enganam-se. Continuo de pedra e cal!” (S1).

---

<sup>22</sup> Emoção que substitui a autêntica (socialmente tida como negativa) por outra aceitável.

#### 4.1.5. Sugestões para um Novo Modelo de Avaliação do Desempenho Docente

Conforme refere Guinote (2009), “A avaliação não pode ser um factor de perturbação ou disrupção, mas sim de melhoria do desempenho de todos” (p.381). Foi nesse sentido que pedimos às nossas entrevistadas sugestões para um modelo de avaliação que considerassem mais transparente, credível, justo e menos burocrático.

##### 4.1.5.1. O Modelo de Avaliação Anterior

O anterior modelo de avaliação do desempenho docente era legislado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 e, segundo as entrevistadas, apesar de apresentar algumas falhas, continha alguns aspectos, a seguir apresentados no quadro 4.14 que poderiam ser retomados.

Quadro 4.14  
*Anterior Modelo de Avaliação*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Contagem</b>
<b>Sugestões novo modelo de avaliação</b>	<b>Modelo de avaliação anterior</b>	Retomar o relatório crítico	1 (S3)
		Inexistência de quotas	2 (S3S3)
		Falhas no modelo anterior	2 (S1S1)

Assim, segundo os sujeitos-alvo, do modelo anterior deveria manter-se a entrega do relatório crítico e a inexistência de quotas.

“Acho que se devia voltar a pegar nos relatórios críticos que até aqui fazíamos” (S3).

“(…) consoante as classificações obtidas, as pessoas progrediriam ou não, mas sem quotas, porque isso é falsear tudo...”(S3).

Foi apontada, por uma das entrevistadas, uma falha no anterior modelo, relativa ao facto de o professor só poder ser classificado de bom, caso o solicitasse, conforme já referimos no capítulo 1.

“ (...) isso [a classificação de bom] não estava nas minhas atribuições, o professor pedia bom se o quisesse” (S1).

#### 4.1.5.2. A avaliação interna

Uma avaliação interna, relativa ao tempo de permanência num determinado escalão, mas que contemplasse todo o percurso profissional do docente, foi outra das sugestões apresentadas, como refere o quadro 4.15.

Quadro 4.15  
*Avaliação Interna*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Contagem</b>
<b>Sugestões novo modelo de avaliação</b>	<b>Avaliação Interna</b>	Escola avalia em insuficiente, suficiente e bom.	<b>1 (S1)</b>
		Importância do currículo	<b>2 (S1S1)</b>

“ (...) haveria uma análise feita pela escola relativamente aos anos em que se permaneceu no escalão. E sempre com o olhar sobre todo o currículo passado do professor” (S1).

#### 4.1.5.3. A avaliação externa na presença de um júri

Se o docente achasse merecer uma classificação superior ao bom, teria de se candidatar a uma avaliação externa, que, conforme refere o quadro 4.16, da página seguinte, não deveria descurar o percurso do professor.

Quadro 4.16  
*Avaliação Externa*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Contagem</b>
<b>Sugestões novo modelo de avaliação</b>	<b>Avaliação Externa perante um júri</b>	Candidatura ao muito bom ou excelente	<b>2</b> (S1S1)
		Importância do percurso do professor	<b>1</b> (S1)
		Defesa de relatório e currículo	<b>2</b> (S3S3)

O docente que se candidatasse à avaliação externa teria de defender perante um júri o seu currículo e um relatório crítico.

“Depois esses relatórios e o nosso curriculum seriam defendidos perante um júri (...)” (S3).

#### 4.1.5.4. As características do júri/avaliador

O júri/avaliador teria de ter determinadas características, conforme se infere do quadro 4.17.

Quadro 4.17  
*Características do Avaliador/Júri*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Contagem</b>
<b>Sugestões novo modelo de avaliação</b>	<b>Características do Avaliador/Júri</b>	Formação adequada	<b>5</b> (S1S1S3S4S4)
		Júri igual para toda a escola.	<b>1</b> (S2)
		Avaliador externo à escola	<b>3</b> (S2S4S4)
		Equidade no processo	<b>3</b> (S2S3S4)
		Nunca um avaliador do mesmo grupo	<b>4</b> (S1S1S1S3)

. A característica com um maior número de frequência diz respeito à necessidade de o avaliador (membros do júri) possuir uma adequada formação.

“ [a avaliação externa seria] realizada por pessoas que tivessem formação em avaliação de desempenho” (S1).

“ (...) que fosse feita também por alguém que tivesse uma formação específica para isso, por alguém a quem fosse reconhecida competência para isso” (S4).

O avaliador não deveria ser da escola ou, no mínimo, não deveria ser do mesmo grupo disciplinar ou departamento do avaliado:

“A ser obrigatória a avaliação entre pares nunca deveria ser um professor do próprio grupo a avaliar os outros professores” (S1).

“ (...) colegas do departamento no júri, não” (S3).

“ [acho que o avaliador] tem de ser alguém fora da escola” (S2).



Porque os Professores Também Sentem!

---

## 4.2. Emoções e Sentimentos na Escola

Nesta segunda parte do presente capítulo dedicar-nos-emos exclusivamente às emoções e sentimentos expressas pelos sujeitos-alvo nas diversas categorias, tentando retirar algumas conclusões quanto à diversidade e intensidade dessas mesmas emoções/sentimentos.

Começamos então por verificar, a partir do quadro 4.18, quais as emoções e os sentimentos comuns às várias categorias e a frequência com que foram referidas:

Quadro 4.18

*Emoções e Sentimentos presentes nas três Categorias: ECD; Concurso e ADD*

<b>Emoções/Sentimentos</b>	<b>ECD</b>	<b>Concurso</b>	<b>ADD</b>	<b>Total</b>
Medo de represálias		2	6	8
Medo do futuro profissional	2			2
Medo da arbitrariedade deste modelo de avaliação			2	2
Medo pelo possível prejuízo da sua imagem			4	4
Superioridade/Inferioridade		4		4
Injustiça	1	12		13
Raiva	1	4		5
Desânimo/Desilusão	3	2	3	7
Humilhação		7		7
Instabilidade	5	2		7
Revolta	4	3	5	12
Tensão		1	10	11
Egoísmo	1		5	6
Mal-estar			19	19
Indecisão			2	2
Desconfiança			6	6
União na contestação ao modelo			6	6
Alívio por não ter de exercer a função de avaliadora			3	3
Inveja			2	2
Desdém			5	5
Indignação			9	9
Resiliência			3	3
Ironia			3	3
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>37</b>	<b>86</b>	<b>140</b>

Observando o quadro 4.18 não restam dúvidas de que a categoria que espoletou um maior número de emoções/sentimentos foi o actual modelo de avaliação.

O mal-estar foi o sentimento com maior valor de frequência, enquanto o desânimo e a revolta foram os sentimentos comuns às três categorias.

O medo foi a emoção mais referida (15 vezes). As quatro entrevistadas referiram-no, tendo sido o medo *de represálias* o que obteve maior valor de frequência.

De seguida, e baseando-nos em Damásio (2000; 2002), iremos dividir as emoções e os sentimentos pelos grupos a que pertencem.

#### 4.2.1. Emoções Primárias ou Universais

Procedendo agora a uma análise por grupo de emoções/sentimentos, focaremos a nossa atenção nas emoções primárias, expressas no quadro 4.19.

Foram referidas pelas entrevistadas duas emoções primárias: medo e a raiva.

Quadro 4.19.

*Emoções Primárias referidas pelas Entrevistadas*

<b>Categorias</b>	<b>ECD</b>	<b>Concurso</b>	<b>ADD</b>	<b>Total</b>
<b>Emoções Primárias</b>	<b>Contagem</b>	<b>Contagem</b>	<b>Contagem</b>	<b>Contagem</b>
<i>Medo de represálias</i>		2 (S1S1)	6(S3S4S2x4)	<b>8</b>
<i>Medo do futuro profissional</i>	2 (S4S4)			<b>2</b>
<i>Medo da arbitrariedade</i>			2 (S1S1)	<b>2</b>
<i>Medo do prejuízo da imagem</i>			4 (S2x4)	<b>4</b>
<b>Raiva</b>	1 (S1)	4(S3x4)		<b>5</b>
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>21</b>

Como já referimos, o medo foi a emoção mais vezes expressa, tendo sido mencionada por todos os sujeitos-alvo. Dos vários “tipos” de medo, o *de represálias* foi o que obteve mais referências. Esse medo ficou aliás bem patente durante a entrevista

concedida pelo sujeito-alvo S3: - “Isto é mesmo anónimo, não é? nem sequer ninguém vai saber de que escola sou? (...) É que agora, todo o cuidado é pouco...”

Por último poderemos concluir (cf. quadro 4.19) que foi na categoria actual modelo de avaliação do desempenho docente que as entrevistadas mais expressaram as suas emoções primárias.

#### 4.2.2. Emoções Secundárias ou Sociais

Foram sete, como aponta o quadro 4.20, as emoções secundárias referidas pelas entrevistadas.

Quadro 4.20  
*Emoções Secundárias referidas pelas Entrevistadas*

<b>Categorias</b>	<b>ECD</b>	<b>Concurso</b>	<b>ADD</b>	<b>Total</b>
<b>Emoções Secundárias</b>	contagem	contagem	contagem	contagem
Injustiça	1(S1)	12(S1S3x5S4x6)		<b>13</b>
Inveja			2 (S1S3)	<b>2</b>
Alívio			3 (S1x3)	<b>3</b>
Desconfiança			6(S1S2S3x4)	<b>6</b>
Egoísmo	1 (S4)		5 (S1x2S2x3)	<b>6</b>
Indecisão			2 (S4x2)	<b>2</b>
Humilhação		7(S3x3S4x4)		<b>7</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>39</b>

A emoção secundária que obteve uma maior frequência foi a injustiça. Foi na categoria primeiro concurso de provimento para lugar de professor titular que obteve maior número de referências, tendo sido expressa pelas três entrevistadas que estiveram em condições de serem opositoras ao concurso (cf. quadro 4.20).

A humilhação teve também um número elevado de referências, precisamente pelas entrevistadas que, tendo sido opositoras ao concurso, não conseguiram provimento: “Bom, confesso que senti também uma certa humilhação...” (S3).

Foi na ADD que vimos ser expresso um maior número de diferentes emoções secundárias, sendo que nesta e também na categoria concurso de provimento para lugares de professor titular que houve um maior valor de frequência.

A desconfiança foi a única emoção secundária referida por todas as entrevistadas.

#### 4.2.3. Sentimentos de Fundo

Conforme se pode observar no quadro 4.21, o sentimento de fundo mais vezes nomeado foi o mal-estar, tendo sido referido pelas quatro entrevistadas.

Quadro 4.21  
*Sentimentos de Fundo referidos pelas Entrevistadas*

<b>Categorias</b>	<b>ECD</b>	<b>Concurso</b>	<b>ADD</b>	<b>Total</b>
<b>Sentimentos de Fundo</b>	contagem	contagem	contagem	contagem
Superioridade/Inferioridade		4(S1x2 S4x2)		<b>4</b>
Desânimo	3 (S1x3)	2(S3x2)	3(S1x2S3)	<b>7</b>
Instabilidade	5 (S4x5)	2(S4x2)		<b>7</b>
Tensão		1(S4)	10(S1x2 S2x2 S3x6)	<b>11</b>
Mal-Estar			19(S1x3 S2x4 S3x5 S4x7)	<b>19</b>
União			6(S1x5 S3)	<b>6</b>
Resiliência			3(S1x2 S3)	<b>3</b>
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>41</b>	<b>57</b>

A tensão foi outro sentimento que também obteve um alto valor de frequência, tendo sido referido pelos quatro sujeitos-alvo.

A categoria actual modelo de avaliação do desempenho docente é aquela onde um maior número de sentimentos de fundo foi referenciado e com uma frequência cerca de cinco vezes superior, à das outras duas categorias.

#### 4.2.4. Sentimentos de Emoções Universais

Uma vez mais, como se verifica no quadro 4.22, é a categoria ADD que apresenta um maior número de sentimentos diferentes e, ao mesmo tempo, com maior número de referências.

Quadro 4.22

*Sentimentos de Emoções Universais Referidas pelas Entrevistadas*

<b>Categorias</b>	<b>ECD</b>	<b>Concurso</b>	<b>ADD</b>	<b>Total</b>
<b>Sentimentos de Emoções Universais</b>	contagem	contagem	contagem	contagem
Desdém			5(S1x3 S4x2)	<b>5</b>
Revolta	4(S1x2 S3x2)	3(S4x3)	5 (S1x3 S2 S3)	<b>12</b>
Indignação			9(S1x2 S2S3x4 S4x2)	<b>9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>26</b>

A revolta foi não só o sentimento de emoção universal a aparecer nas três categorias, como também foi o único a ser referido pelos quatro sujeitos-alvo e ainda o que obteve um maior valor de frequência, praticamente a par com o sentimento de indignação, também este expresso pelas quatro entrevistadas.

#### 4.2.5. Emoções e Sentimentos Expressos por cada um dos Sujeitos- alvo.

Gostaríamos de apresentar um último quadro, o quadro 4.23 que se encontra página seguinte. Com ele pretendemos oferecer uma panorâmica geral das emoções e dos sentimentos que foram expressos por cada uma das quatro professoras ao longo das entrevistas.

Quadro 4.23  
*Emoções e Sentimentos Expressos pelos Sujeitos-alvo*

Emoções/Sentimentos	Anos de Serviço →	S1	S2	S3	S4
		32	4	27	29
Medo de represálias					
Medo do futuro profissional					
Medo da arbitrariedade deste modelo de avaliação					
Medo pelo possível prejuízo da sua imagem					
Superioridade/Inferioridade					
Injustiça					
Raiva					
Desânimo/Desilusão					
Humilhação					
Instabilidade					
Revolta					
Tensão					
Egoísmo					
Mal-estar					
Indecisão					
Desconfiança					
União na contestação ao modelo					
Alívio por não ter de exercer a função de avaliadora					
Inveja					
Desdém					
Indignação					
Resiliência					
Ironia					
<b>TOTAL</b>		<b>17</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>13</b>

Como se pode observar S1<sup>23</sup> foi a entrevistada em quem identificámos um maior número de emoções e sentimentos. Será que tal aconteceu por a professora se encontrar

<sup>23</sup> Única, das quatro entrevistadas, que é professora titular.

numa fase de maior estabilidade<sup>24</sup>, e como tal ser mais crítica no que respeita à tutela? Ou por ser já professora titular? No entanto, foi a única a revelar ter medo do seu futuro profissional. Também pode acontecer que S1 seja a entrevistada mais extrovertida das quatro e, portanto, tenha mais facilidade em falar acerca do que sente.

Em oposição a S1, S2 revelou ser a entrevistada em que conseguimos identificar menos emoções e sentimentos. Paralelamente é quem tem menos anos de serviço, a mais nova das entrevistadas e, como tal, talvez se sentisse menos à vontade durante a entrevista. Foi a única em que identificámos a emoção, “medo *pelo possível prejuízo da sua imagem*”. A explicação poderá estar, como já referimos (cf. cap. 4, p. 52), na fase da carreira em que esta entrevistada se encontra. É normal que, no início da profissão, os docentes procurem dar aos alunos uma imagem de segurança para garantir que serão por eles respeitados.

Muitas seriam as análises possíveis, mas para isso teríamos de ter tido a oportunidade de ter realizado segundas entrevistas, para confrontar os sujeitos-alvo com as respostas dadas, no sentido de compreender melhor as razões da não identificação de determinados indicadores. Lamentavelmente não o conseguimos e as razões foram já apontadas.

---

<sup>24</sup> Segundo Huberman, pelo tempo de serviço apresentado, S1 deveria estar numa das fases, ou de serenidade ou de conservadorismo. No entanto facilmente percebemos que esta entrevistada de modo algum se encontra distanciada dos actuais problemas dos professores.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este nosso trabalho está prestes a terminar, mas desejamos que o mesmo não aconteça com a investigação. Temos a esperança de ter dado um pequeno contributo para a “história” da educação em Portugal nestes últimos quatro anos. A investigação deve continuar, os professores e os alunos merecem-no.

Deste estudo emergiram alguns factos que gostaríamos agora de passar a sintetizar.

Começaremos por referir aquilo que, para nós, é bastante óbvio. Com base nos diferentes dados apresentados no Capítulo 1, que envolveram desde uma resenha cronológica dos principais dados e acontecimentos ocorridos em torno do ECD, à caracterização e análise do mesmo e das suas principais implicações e controvérsias, ressalta um movimento generalizado de contestação e um ambiente de mal-estar na classe docente. Torna-se assim evidente que qualquer mudança educativa seja ela uma reforma puramente administrativa ou não, tem de ter o envolvimento dos professores. Só com o empenho e a motivação da classe docente se consegue concretizar uma reforma sem prejuízo da qualidade do ensino. No entanto, nestes últimos quatro anos, os professores têm-se sentido mais humilhados e desrespeitados do que nunca, situação que conforme referimos no capítulo 1 tem vindo a acontecer a nível internacional.

Os resultados obtidos na investigação por nós realizada fazem jus ao referido no parágrafo anterior. Abordada a questão das emoções e sentimentos, no capítulo 2, e

realizada a análise das respostas das quatro docentes a uma entrevista que incidiu nas concepções/percepções por si experimentadas relativamente ao ECD, ao primeiro concurso de acesso para lugares de professor titular e ao modelo de ADD, ficou evidente o forte predomínio de uma vertente negativa das emoções e dos sentimentos. Com efeito, são sistematicamente mencionados medos, mal-estares, injustiças, para citar apenas os mais referidos.

O culpado, nas escolas, de um clima nada propício a um ensino, que todos nós queremos de qualidade, tem nome e chama-se ECD. Foi ele que, ao querer dividir os professores em duas categorias, espoletou todo este mal-estar referido pelas quatro entrevistadas. A contestação/resistência à diferenciação em duas categorias – professor e professor titular – tornou-se ainda mais crítica, como foi ilustrado no capítulo 1, dada a forma como foi realizado o concurso de acesso à categoria de professor titular, no ano lectivo de 2007/08, e face às condições então estabelecidos para a titularização, pois os critérios utilizados eram de índole administrativa e não pedagógica, como teria sido desejável. Mas permitam-nos comparar esta ideia com o que lemos no estudo da OCDE<sup>25</sup> acerca do actual modelo de avaliação dos professores em Portugal, e que passamos a citar: “anteriormente, os professores progrediam na estrutura da carreira docente com base no tempo de serviço e noutros critérios relativamente mecânicos, sem relação com o efectivo exercício da função docente” (Santiago et al, 2009). Mas não é disso mesmo que se queixam os professores, relativamente ao primeiro concurso de provimento de lugares para professores titulares?

Ainda relativamente ao ECD, não constituiu, para nós, grande surpresa, o facto de 50% das entrevistadas só dele terem tomado conhecimento por altura do concurso de acesso a professor titular e mesmo assim com alguma superficialidade. À boa maneira portuguesa só nos lembramos, só nos preocupamos quando nos sentimos ameaçados mantendo-nos até lá numa perspectiva de exterioridade. Ficou também claro que, no entender das entrevistadas, o ponto mais fraco do estatuto é a divisão da carreira, tendo o período probatório, já preconizado no anterior ECD, constituído um aspecto positivo.

---

<sup>25</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Mas, se o concurso de acesso a professor titular fez disparar o descontentamento entre os docentes, é, sem dúvida, a ADD a maior geradora do clima generalizado de emoções e sentimentos negativos naqueles. A principal razão para os professores não aceitarem de bom grado este modelo de ADD passa pela convicção de que este processo de avaliação é tudo aquilo que as regras dizem não dever ser. O processo de avaliação deve ser benéfico e estar ligado a programas de desenvolvimento e de aperfeiçoamento do trabalho docente e a este modelo, tal como referido no presente estudo, falta a vertente formativa e uma adequada preparação de avaliadores e avaliados. Não deve prejudicar os processos de aprendizagem e de ensino, contudo, a análise de conteúdo que realizámos às entrevistas diz-nos que, pelo contrário, os alunos são penalizados na sua aprendizagem e os professores não têm tempo para preparar as actividades lectivas como desejavam. Não pode prejudicar a moral e a confiança dos professores, destruir relações, desencorajar iniciativas ou diminuir o empenho sincero e espontâneo que muitos profissionais demonstram no seu quotidiano escolar e o que concluímos do nosso estudo foi que, na escola, há mal-estar, desânimo, tensão e desconfiança (Nisbert, 1986, cit. por Day, 1992). Os quatro professores que integraram o presente estudo vêm com satisfação a implementação de um modelo de avaliação que aposte na diferenciação pelo mérito. No entanto, a subjectividade dos critérios deste modelo de ADD foi considerado um aspecto bastante negativo.

De referir também que o facto de a tutela ter convencido a opinião pública de que os docentes são os grandes culpados por tudo o que está mal no ensino e que nunca foram, nem querem ser, avaliados, foi também uma atitude tida como imperdoável pelos professores, pois, melhor do que ninguém, o Ministério da Educação sabe que isso não é verdade. A grande parte dos elementos responsáveis pelos resultados dos alunos não está na mão dos professores resolver, porque, ou são de ordem pessoal e sócio-económica ou, então, são factores dos quais os professores são afastados pela própria tutela, uma vez que não são eles os responsáveis pelos currículos, programas nem tão pouco pela sua formação científica e pedagógico-didáctica.

De mencionar ainda que nos parece ter ficado evidente, neste nosso estudo, que os professores não reconhecem legitimidade aos avaliadores. Esse facto tem a ver com as dúvidas sobre a competência científica e/ou pedagógica de muitos dos avaliadores, com a forma como decorreu o concurso de acesso à categoria de professor titular, com a proximidade (ou não) existente entre avaliador e avaliado e com a falta de formação

específica dos avaliadores que, contudo, não pode ser adquirida através de acções intensivas ministradas, muitas vezes, por professores também eles sem uma adequada formação em supervisão pedagógica. Torna-se, por isso, imperiosa a necessidade de assegurar uma legitimação dos avaliadores, que considere a “respectiva credibilização como efectivos gestores e supervisores pedagógicos, não se resumindo à habitual reivindicação externalista (...), que remete a solução apenas para uma alegada formação específica” (CCAP, 2009, p. 28).

Quisemos mostrar que os **Professores Também Sentem** e, para isso, desvendámos sentimentos e emoções. Por muito que se queira ocultar, por muito que se não queira mostrar fraqueza, existe medo entre os professores. Podemos dar-lhe qualquer outro nome, mas a emoção está lá, existe, e saltou aos nossos olhos e aos nossos ouvidos no decorrer das entrevistas.

Tentámos relacionar emoções e sentimentos com as fases da carreira definidas por Huberman e verificámos, no presente estudo, nem sempre estarem de acordo com o que se passa actualmente no nosso país. Vimos professores, teoricamente enquadrados em fases designadas por estabilização e serenidade, terem medo que lhes venha a ser atribuído horário zero. Na realidade, se há medos profissionais que vão desaparecendo à medida que aumenta o estágio de maturidade do professor, fazendo jus ao paradigma cognitivo-desenvolvimentista, parece-nos estarem a aparecer novos medos, transversais a qualquer idade e a qualquer fase da carreira.

Os professores que fizeram parte deste nosso estudo desejam um modelo de avaliação sem quotas e que contemple todo o seu percurso profissional. Para classificações superiores ao bom crêem impor-se a defesa, perante um júri, do currículo e de um relatório crítico. Querem ser avaliados sim, mas por avaliadores que, para além de externos à escola, possuam formação adequada em supervisão pedagógica.

No decorrer deste nosso estudo deparámos com algumas dificuldades de ordem metodológica:

- a não concordância dos vários autores no que diz respeito ao tratamento da enorme quantidade de emoções e sentimentos diferentes, bem como das suas variedades conceptuais;
- a dificuldade dos sujeitos-alvo em falarem das suas emoções e sentimentos ou até mesmo de as admitirem, aliada ao nível de consciência e à confusão da terminologia.
- o reduzido tempo para a realização da presente dissertação, que nos obrigou a restringir a quantidade de entrevistados e nos negou a oportunidade para com eles explorar mais profundamente as emoções e sentimentos expressos, limitações essas que impediram uma possível generalização dos resultados.

O nosso estudo, já o temos vindo a dizer, foi exploratório e temos a veleidade de acreditar que possa ser desencadeador de outras reflexões e de investigações capazes de ir mais além. Cremos que, devido à actual situação, “novos medos” emergiram na classe docente e gostaríamos de, a partir dos dados obtidos nas entrevistas, ter construído um questionário que nos permitisse de uma forma mais heurística estudá-los. O tempo não ajudou e os instrumentos de que temos conhecimento referem-se a “medos”, que, embora continuem a existir, estão, como vimos, de certa forma camuflados por outros mais recentes e que, como tal, se sobrepõem aos anteriores. Deixamos aqui o repto...

Um estudo acerca de emoções e sentimentos dos professores interliga-se com muitos factores e variáveis que ficaram seguramente por explorar, ficando em aberto muitas hipóteses de futuras pesquisas.

Parece-nos interessante a realização de uma investigação que relacionasse, de uma forma mais pormenorizada, as fases dos ciclos de vida dos professores com o espoletar de emoções e sentimentos face ao ECD.

Seria também estimulante estudar em que medida os blogues dedicados à educação e os movimentos independentes de professores, entretanto formados, influenciaram a união dos professores relativamente à contestação do ECD e da ADD.

São apenas três pistas possíveis. Uma temática tão complexa e fascinante como é a dos sentimentos e emoções não se abandona nem se esgota facilmente. Esperamos que esforços se congreguem e que a investigação continue.

## Bibliografia

- Alarcão, I & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ªed). Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, I (2006). *O florescimento dos professores – projectos pessoais, bem-estar subjectivo e satisfação profissional*. Coimbra: Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amado, J. S. (2008). *Introdução à investigação qualitativa. (Investigação educacional II). Relatório a apresentar em provas de Agregação*. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Amaral, J. & Oliveira, J. (1998). Sistema límbico: o centro das emoções. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Neurociência*, 5, s.p. Acedido em 14 de Março de 2008 em <http://www.cerebromente.org.br/n05/mente/limbic.htm>.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo do ensino básico*. Universidade de Coimbra: Faculdade de psicologia e Ciências da Educação.
- Barreto, A. (2009, Novembro, 16).
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brooks, S. J. (2008). Fear and Trembling in the American High School Educational Reform and Teacher Alienation Fear, *Educational Policy*, 22 (1), 45-62. DOI: 10.1177/0895904807311296
- Brunheira, L. (2000). *O conhecimento e as atitudes de três professores estagiários face à realização de actividades de investigação na aula de Matemática*. On-line em <http://ia.fc.ul.pt/textos/lbrunheira>, acedido em 20 Julho 2008.
- Campos, A.C., Moreira, M.L. & Cardoso, L. (2006). *Enfermería Y el cuidado humanístico: Propuesta de intervencion para la madre del neonato bajo fototerapia*. On-line em [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=), acedido em 24 de Agosto.

- Castilho, S. (2008). *Era mas já não é, o que é?* Consultado em 24 de Dezembro de 2008 em <http://jornal.publico.clix.pt>.
- CCAP, (2008). Recomendação n.º 2, *Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação docente*. Consultado em 20 de Novembro de 2008 em: [http://www.ccap.min-edu.pt/CCAP-REC\\_2-2008.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/CCAP-REC_2-2008.pdf)
- CCAP, (2009). *Relatório sobre o acompanhamento e a monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP*. Acedido em 25 de Junho de 2009 em [http://www.ccap.min-edu.pt/Rel\\_Nete\\_escolas\\_CCAP-2009.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/Rel_Nete_escolas_CCAP-2009.pdf)
- Coelho, A. & Rodrigues, A. (2008). *Guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Conley, S. & Glasman, N. F. (2008). Fear, the School Organization, and Teacher Evaluation. *Educational Policy*, 22 (1), 63-85. DOI: 10.1177/0895904807311297
- Conselho das Escolas. Parecer N.º 1/2008 (2008). *Projecto de Decreto - Lei do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. Vila Nova de Gaia. Acedido em 22 de Dezembro de 2008.
- Costa, Estela (2007). Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp.49-58. Consultado em Fevereiro de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul>.
- Coutinho, C.P. (2008). A qualidade da pesquisa educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Cunha, A. C. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista: Um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Cunha, A. G. (2001). *Dicionário etimológico nova fronteira da língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Damáσιο, A. (2000). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América Lda.
- Damáσιο, A. (2001). *O erro de Descartes – emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América Lda.
- Darwin, C. (2006). *A expressão das emoções no homem e nos animais*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.



- Eboli, M. P. , Hourneaux, J. , Ivanoff, G. B. & Mancini, S. (2005). A participação estratégica das partes interessadas na concepção dos programas educacionais das Universidades Corporativas no Brasil. In: VIII SemeAd Seminários de Administração. São Paulo.
- Esteve, J.M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, A. (Org), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, José M. (2001) O *stress* dos professores: Influxo do trabalho do trabalho profissional na personalidade do educador. *Revista galega do ensino*, 31 99-124. Consultado em 11 de Janeiro de 2009, em:<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=183706>.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fenprof (2007). *Concurso de acesso a titular confirma objectivo economicista de um Governo que pretende poupar milhões à custa dos professores*. Acedido em 22 Dezembro de 2008, e <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=108&doc=2327&mid=115>.
- Fenprof (2008). *Proposta do ME de 10 de Abril era insuficiente para um eventual "entendimento"*. Acedido em 20 de Abril de 2008, em <http://www.fenprof.pt/Default.aspx?aba=27&cat=79&doc=3301&mid=115&one=1&pri=1&lid=33>.
- Fernandes, L.C. (2008). *Os medos dos professores... e só deles?* Lisboa: Produções Editoriais, Lda
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Freire, J. (2005). Estudo sobre a reorganização da carreira docente do Ministério da Educação. Relatório final. Consultado em 17 de Janeiro de 2006 em: <http://mobilizacaoeunidadeprofessores.blogspot.com/2008/07/estudo-quase-secreto-1.html>
- Goodson, I. F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A. (Org), *Vidas de Professores* (pp. 79-110). Porto: Porto Editora Lda.
- Guinote, P. (2008). *A educação do meu umbigo*. Lisboa: Porto Editora, Lda.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Holly, M. L. (1992). Investigando a vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org), *Vidas de Professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora Lda.

- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora Lda.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de Síntese*. Porto: Asa Editores II, S.A.
- Jorge, L. (2009). *Educação: os critérios da excelência*. Acedido em 9 de Janeiro de 2009 em <http://educar.files.wordpress.com/2009/01/ljorge.jpg>.
- Landry, R. (2003). A análise de conteúdo. In Gauthier, B. (Dir), *Investigação social. Da problemática à colheita de dados* (pp. 345-372). Loures: Lusociência –Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Magalhães, F. (2009). *O Laboratório de Expressão Facial da Emoção*. Consultado em 12 de Junho de 2009 em: <http://feelab.ufp.pt/>.
- Marques, R. (2009). *ME e sindicatos não convergem nas alterações à avaliação de desempenho*. Consultado em 6 de Março de 2009 em [http://www.profblog.org/2009\\_03\\_01\\_archive.html](http://www.profblog.org/2009_03_01_archive.html)
- Marconi, M. A. & Lakatos (2002). *Técnicas de pesquisa* (5ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Martín De Diego, I., Serrano, A., Conde, C. & Cabello, E. (2006). Técnicas de reconhecimento automático de emociones *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2) 107-127. Consultado em 11 de Janeiro de 2009, em: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>.
- ME, Portal da Educação. (2007). *ME entrega aos sindicato proposta de concurso para professor titular*. Lisboa. Consultado em 22 Dezembro de 2008, em: <http://www.min-edu.pt/np3/431.html>.
- ME, Portal da Educação (2009). *Recomendações do CCAP para a avaliação de professores*. Consultado em 23 de Junho de 2009 em <http://www.min-edu.pt/np3/3833.hym1>
- Meurieu, P. (1994). Prefácio in Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as suas histórias de vida. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora
- Pessoa, T. (2007). O educador como tecelão de afectos: reflexões e desafios na escola actual. In J. Sousa & C. Fino (Org.), *A escola sob suspeita* (pp.343-359). Lisboa: Edições Asa
- Portal do Governo (2005). *Programa do XVII Governo Constitucional*. Acedido em 20 de Dezembro de 2008 em [http://www.mne.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos\\_Constitucionais/GC17/Programa/programa\\_p000.htm](http://www.mne.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Programa/programa_p000.htm).
- Público. (2008). *Benavente acusa sindicatos de cederem a chantagem sobre a avaliação dos professores*. Consultado em 15 de Abril de 2008 em: <http://ultimahora.publico.clix.pt/noticia.aspx?id=1325889>
- Público. (2009). *Presidentes dos Conselhos Executivos reiteram pedido de suspensão da avaliação de professores*. Consultado em: 7 de Fevereiro de 2009 em <http://ultimahora.publico.clix.pt/noticia.aspx?id=1364369>.
- Rocha, R. (2008). *O problema*. Consultado em 22 de Dezembro de 2008 em <http://dererummundi.blogspot.com/2008/12/avaliar-educao-i.html>.
- RTP. Noticias.rtp.pt. (2008). *Marcha da Indignação junta cerca de 100 mil pessoas em Lisboa*. Consultado em 9 de Março de 2008 em: <http://tv1.rtp.pt/noticias/?article=58402&visual=3&layout=10>.
- Ruivo, J. (2008). Avaliar professores é fácil? *Ensino Magazine Online*, 13. Consultado em 9 de Dezembro de 2008 em: <http://www.ensino.eu/2008/dez2008/home.html>
- Saladosprofessores. (2008). [www.saladosprofessores.com](http://www.saladosprofessores.com). (17/4/2008)
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santiago, P. Roseveare, D. Amelsvoort, G., J.Manzi & P. Matthews. (2009). *Teacher Evaluation in Portugal –OECD Review*. Consultado em 20 de Julho de 2009 em: [www.oecd.org/edu/teacherevaluationportugal](http://www.oecd.org/edu/teacherevaluationportugal).
- Savater, F. (1994). *Ética para um jovem* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Savoie-Zajc, L. (2003). A entrevista semi-dirigida. In Gauthier, B. (Dir), *Investigação social. Da problemática à colheita de dados* (pp. 279-301). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Dissertação de doutoramento Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Seco, G. (2002). *A satisfação dos professores*. Porto: Asa Editores II, S.A.

- Schmidt, M.C. (2006). *Emoções no grupo de trabalho: um estudo de história oral*. Biguaçu: Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Itajaí.
- Silva, L.C. (2002). *Emoções e sentimentos na escola : uma certa dimensão do domínio afectivo*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário. Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vaz-Rebello, P. e Lima, M. P. (2006). *Autobiografia escolar, personalidade e concepções educativas: Estudo exploratório*. Actas do II Congresso Internacional sobre Pesquisa Autobiográfica. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. CD-ROM.
- Vieira, C.M.C. (1998). *A observação participativa: Aspectos gerais desta técnica qualitativa de recolha de dados. Ensaios em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*. NAIE, FPCE – UC, Coimbra.
- Vieira, C. (1999). *A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXXIII (2), 89-116.

## Legislação Consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República, 1.ª série – N.º 237 – 14 de Outubro de 1986.*

Lei n.º 10/2004 de 22 de Março. *Diário da República, 1.ª série-A – N.º 69 – 22 de Março de 2004.*

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República, 1.ª série-A – N.º 166 – 30 de Março de 2005.*

Decreto-Lei n.º139-A/90 de 28 de Abril. *Diário da República, 1.ª série – N.º 98 – 28 de Abril de 2007.*

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro. *Diário da República, 1.ª série-A – N.º 1 – 2 de Janeiro de 1998.*

Decreto – Lei n.º 15/2007 de 29 de Janeiro. *Diário da República, 1.ª série – N.º 14 – 29 de Janeiro de 2007.*

Decreto – Lei n.º 200/2007 de 22 de Maio. *Diário da República, 1.ª série – N.º 98 – 22 de Maio de 2007.*

Decreto-Lei n.º 104/2008de 24 de Junho. *Diário da República, 1.ª série – N.º 120 – 24 de Junho de 2008.*

Decreto Regulamentar n.º 32/2007 de 29 de Março. *Diário da República, 1.ª série – N.º 63 – 29 de Março de 2007.*

Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de Maio. *Diário da República, 1.ª série-B – N.º 112 – 15 de Maio de 1998.*

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro. *Diário da República, 1.ª série – N.º 7 – 10 de Janeiro de 2008.*

Decreto Regulamentar n.º 4/2008 de 5 de Fevereiro. *Diário da República, 1.ª série – N.º 25 – 5 de Fevereiro de 2008.*

Decreto Regulamentar n.º 11/2008 de 23 de Maio. *Diário da República, 1.ª série – N.º 99 – 23 de Maio de 2008.*

Decreto Regulamentar n.º 14/92 de 4 de Julho. *Diário da República, 1.ª série-B – N.º 152 – 4 de Julho de 1992.*

Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de Maio. *Diário da República, 1.ª série-B – N.º 112 – 15 de Maio de 1998.*

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de Janeiro. *Diário da República, 1.ª série – N.º 2 – 5 de Janeiro de 2009.*

Despacho n.º 16872/2008. *Diário da República, 2.ª série – N.º 119 – 23 de Junho de 2008.*

Despacho n.º 20131/2008. *Diário da República, 2.ª série – N.º 146 – 30 de Julho de 2008.*

Despacho n.º 31996/2008. *Diário da República, 2.ª série – N.º 242 – 16 de Dezembro de 2008.*

Despacho n.º 32047/2008. *Diário da República, 2.ª série – N.º 242 – 16 de Dezembro de 2008.*

Despacho n.º 32048/2008. *Diário da República, 2.ª série – N.º 242 – 16 de Dezembro de 2008.*

Despacho n.º 3006/2009. *Diário da República, 2.ª série – N.º 16 – 23 de Janeiro de 2009.*

Entrevistador:

Entrevistado:

Local / data:

Recursos:

Blocos	Objectivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição.
Bloco 1 – Legitimação da entrevista.	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Agradecer a disponibilidade; Explicar o objectivo do problema e a sua importância; Valorizar a colaboração do entrevistado; Pedir autorização para a utilização do gravador; Garantir confidencialidade;	
Bloco 2 - Dados biográficos do professor.	Obter dados gerais sobre o professor: -tempo de serviço -categoria profissional -cargos que desempenha	Fale-me do seu percurso profissional	O que o/a levou a escolher a sua profissão? Qual é o seu tempo de serviço? Qual é a sua categoria profissional? Que cargos desempenha? É avaliador(a)? Formação As acções de formação que tem vindo a frequentar foram apenas as necessárias para a subida de escalão?
Bloco 3 – Conhecimento do E.C.D.	Avaliar/aferir o nível de conhecimento relativamente ao ECD	Fale-me sobre o ECD.	Quando tomou pela primeira vez conhecimento do conteúdo do E.C.D? Na sua perspectiva, quais são os pontos fracos e os pontos fortes do novo estatuto?

Bloco 4 – Conhecimento do E.C.D.	Avaliar/aferir o nível de conhecimento relativamente ao modelo de ADD	Fale-me sobre modelo de ADD.	Quando tomou pela primeira vez conhecimento do conteúdo do modelo de ADD? Na sua perspectiva, quais são os pontos fracos e os pontos fortes deste modelo?
Bloco 4 - emoções/sentimentos dos professores (crenças e convicções dos professores)	Perceber quais as atitudes/emoções/sentimentos face ao E.C.D. e ao modelo de A.D.D. preconizado pelo M.E.	O que sente, quais são os seus sentimentos/medos face à actual situação em que os professores se encontram?  Caracterize o clima actual na sua Escola  Que implicações tem, a actual situação, para os alunos? E para a vida pessoal dos professores?	Acha que existe algum mal-estar?  Acha que os alunos estão a ser prejudicados?  A sua vida pessoal alterou-se?
Bloco 5 – Sugestões Novo Modelo de A.D.D.	Obter sugestões para um novo modelo de A.D.D..	Na sua opinião, de que forma deveria ser feita a avaliação dos professores?	Quem deve intervir na avaliação dos Professores)? Quais as estratégias a que devem ser usadas na avaliação dos professores? Em que momentos deve ser feita a avaliação? Concorda com a avaliação inter-pares? Acha que a avaliação deveria ser efectuada por professores/profissionais com formação especializada? Acha que o avaliado não deve ter formação superior ao avaliador?



ANEXO 1

---

Bloco 6 - Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista	Compreender até que ponto o entrevistado atribui importância ao estudo em causa.	Diga o que pensa desta investigação e como vê o seu contributo para a mesma.	
Bloco 7 - Agradecimento	Agradecer a disponibilidade e a ajuda. Prometer dar conta das conclusões do estudo.		

## Entrevista ao Sujeito-alvo 1 (S1)

### **Fala-me do teu percurso profissional:**

Tirei a licenciatura de Biologia, ramo educacional, por vocação, em 1977, contra a vontade dos meus pais que queriam que eu fosse para medicina... Depois comecei a dar aulas numa escola secundária de uma vila, onde estive 2 anos. Estive destacada 6 anos na Universidade, como assistente convidada e depois entrei nesta escola, onde estou há 24 anos. Nesta Escola, fui orientadora de estágio durante 11 anos, estive no conselho executivo, regressei à minha função de professora, estive novamente no conselho executivo e actualmente sou professora titular e o que gosto mesmo de fazer é de dar aulas, apesar de o ministério querer que eu deixe de gostar de ser professora. Também tenho sido D.T., supervisora dos exames nacionais, fui responsável do agrupamento de exames, coordenadora de departamento curricular etc... Actual/ sou D.T de um curso profissional e coordenadora de departamento curricular. Sou professora titular...

### **Como coordenadora de departamento és também então avaliadora?**

Sou avaliadora, sem ninguém para avaliar, graças a Deus, porque nenhuma das pessoas que me estava atribuída solicitou avaliação das suas aulas.

### **Graças a Deus porquê?**

Graças a Deus porque eu não concordo minimamente com este tipo de avaliação. A forma como este modelo está implementado... não concordo de todo... e inclusivamente se algum dos professores que me estavam adstritos tivesse pedido observação de aulas eu teria entrado na greve que está prevista para os avaliadores.

### **Quando é que tiveste, pela primeira vez conhecimento do conteúdo do ECD?**

Eu estava à espera com alguma ansiedade da versão final do estatuto. Portanto li-o logo. Li-o com muito cuidado... Posso dizer que o conheço bem.

### **Pontos fortes e fracos ECD**

Regular, entre aspas, aquilo que os professores devem ou não fazer nas escola... porque até aqui, de facto, havia pessoas que não faziam nada e havia outras que faziam muito... e qualquer uma dessas pessoas acabava no final por levar o mesmo dinheiro.

O período probatório considero também pertinente por causa da forma como neste momento está o estágio implementado. Ou seja, neste momento os estagiários não têm turmas atribuídas, não fazem uma efectiva actividade lectiva e portanto sob o ponto de vista pedagógico considero que é importante o período probatório. Já com o exame de acesso à carreira não concordo, pois se já têm profissionalização na sua licenciatura... é passar um atestado de incompetência às Universidades.

A forma como o estatuto foi implementado, a forma como foi mostrado à população, traz um sentimento de raiva e de revolta perante um estatuto que, na forma como está, parece que até à sua entrada em vigor ninguém tinha feito nada, todos os professores eram nesse momento soldados rasos nesta profissão, e não foi nunca valorizado tudo aquilo que os professores fizeram ao longo do tempo. Entretanto, tornando a componente não lectiva obrigatória semanalmente, os professores deixaram de considerar isso como uma dádiva à escola que, poderiam fazer mais nuns meses, menos noutros e passaram a considerar-se como se fossem funcionários públicos “nine to five”. Portanto o ponto forte foi no fundo regulamentar a carreira. Pontos fracos para além do que acabei de dizer é a divisão entre professor e professor titular, quando estamos a remar todos na mesma direcção e nos querem dividir, colocando uns para um lado e outros para o outro. Eu concorri a professor titular confesso, e concorri com medo de poder perder, mais tarde ou mais cedo, o meu posto de trabalho e eu tenho que garantir a minha subsistência...

#### **Sentiste-te diferente, melhor, por seres professor titular?**

Nada melhor eu sinto-me igual a qualquer outro professor daquela escola.

Agora, também me parece é que, no geral, há professores titulares que por o serem se acham o supra sumo e na realidade não o são de todo. E que os professores que, devido às quotas, não são titulares sentem-se injustiçados, muitos deles com razão.

### **E quanto à ADD?**

Quanto à ADD, conheço-a bem, e desde logo e, concordo basicamente com os seus princípios, com a distinção baseada no mérito, apesar de isso ser um bocadinho subjectivo algumas vezes. Não concordo no entanto com as quotas porque não há efectivamente ninguém que possa dizer a outro, “olha és tão bom quanto àquele ou estás no mesmo nível, mas tenho estas quotas e portanto só este é que tem o excelente ou muito bom.

Tenho uma ideia de como deveria ser implementado o modelo de avaliação, que não assim.

### **E qual é essa tua ideia?**

Acho que como o que era feito até agora, a escola avaliava o professor baseada em 3 parâmetros e avaliava em satisfaz ou não satisfaz e já nessa altura (eu pertencia à comissão de avaliação de desempenho docente), sentia necessidade de poder dar bom a alguns professores e isso não estava nas minhas atribuições, o professor pedia bom se o quisesse... Portanto o que eu acho é que uma escola deve avaliar os seus professores em 3 níveis: insuficiente suficiente e bom e depois os professores que queiram de facto ter muito bom ou excelente deveriam candidatar-se a esses níveis através de uma avaliação externa, realizada por pessoas que tivessem formação em avaliação de desempenho docente.

### **E em que momento deveria ser realizada a avaliação?**

Quando se mudasse de escalão e relativamente aos anos em que se esteve no escalão anterior. E sempre com o olhar sobre todo o currículo passado do professor. Portanto haveria uma análise feita pela escola relativamente aos anos em que se permaneceu no escalão e depois então uma análise externa, realizada por alguém com formação especializada, que não ficasse apenas por aí, mas que também contemplasse todo o percurso do professor. Nunca uma avaliação inter-pares. Eu costumo dizer, disse-o várias vezes, que continuando este processo de avaliação a ser obrigatório e a ser obrigatória a avaliação entre pares nunca deveria ser um professor do próprio grupo a avaliar os outros professores, porque haveria aí uma carga, já nem digo sob o ponto de

vista de relações pessoais, digo mesmo sob o ponto de vista de como é que o professor que vai avaliar consegue dissociar a forma como ele daria aquela matéria da forma como o seu colega a dá. Assim se o avaliador for de outro grupo afim, de forma a compreender a parte científica, poderia centrar-se na parte pedagógico/didáctica e na relação professores alunos.

### **Relativamente ao ambiente na escola**

Na minha escola houve um certo burburinho no início, quando este processo se iniciou. Penso que todos olhávamos uns para os outros não sabendo aquilo que os outros pensavam... deixaram de haver, penso eu, por parte de muitos professores partilha daquilo que faziam, já para se precaverem relativamente a uma possível avaliação.

O que me irrita profundamente é haver professores que, mesmo não sabujando, estão sempre a informar os avaliadores daquilo que vão fazendo, e isso dantes não se passava. Sentem essa necessidade, não vá o avaliador não dar conta...

### **E porque achas que isso aconteceu?**

Porque este modelo leva a que, consciente ou inconscientemente, as pessoas tenham a tentação de esconder as coisas. Não é que eu ache que os professores tenham, em relação uns aos outros, sentimentos nem de desconfiança nem de inveja mas, inconscientemente querem sempre ter melhor classificação do que o outro.

Se o interesse desta avaliação fosse o da partilha... mas na prática não o é de todo. Esta avaliação o que faz é trazer desgaste, tirar energias e os alunos estão a ser penalizados sem dúvida.

As pessoas não têm medo de ser avaliadas, mas têm medo da subjectividade deste modelo de avaliação. Por exemplo, como medir os indicadores desempenho notável? É a olhómetro? Tudo depende da pessoa que avalia. O que para mim pode ser um desempenho notável pode não o ser para outro avaliador... Acho que a avaliação feita por um Presidente de Conselho Executivo completamente isento, o que humanamente é impossível, é de qualquer forma mais fiável do que a feita pelos avaliadores. Até ao

bom, não há problemas. Mas o notável para X pode não o ser para Y e todos concorrem para as mesmas quotas.

Tudo isto leva a que haja receios de amiguismo, de traição. Acho que este processo trouxe ao de cima aquilo que o carácter de cada um tem de pior.

Isto é fingir que se avalia. Que me interessa ir a uma aula? Ou assisto a uma unidade ou então vou lá fazer o quê? Ver o clima da aula?

Este modelo finge, divide e é subjectivo. Os professores não estão todos nas mesmas condições, as turmas não são iguais, há professores a ser avaliados por amigos, outros por “menos” amigos. É um modelo extremamente fácil de impugnar.

Sinto no entanto que a partir do momento em que fizemos a primeira reunião geral de professores e em que todos, ali sim, verificámos que a quase totalidade comungávamos do mesmo sentimento perante esta forma de avaliar, perante este processo de avaliação, a partir dessa altura senti que a escola se uniu e senti que começou a haver mais partilha e parecia que a escola era o que tinha sido antigamente. Mas só a partir da RGP é que todos conseguimos dizer o que sentíamos e pensávamos sobre este processo de avaliação.

**E relativamente a quem entregou os OI ou pediu aulas assistidas achas que se notou alguma animosidade?**

Eu não sei quem é que entregou objectivos nem quem pediu aulas assistidas. Ouvei uns zunzuns mas não tenho certezas sobre quem foi. Agora, se foram pessoas que de facto estão no início da carreira e que não estiveram nas RGP votando contra este modelo de avaliação acho que estão no seu pleno direito de entregar os objectivos e o pedido de observação de aulas. Se foram pessoas que perante todos tomaram uma determinada posição e à última da hora voltaram atrás, aí considero desleal, desonesto e com falta de ética pessoal e profissional.

**E por parte dos outros professores sentiste alguma animosidade em relação a esses que entregaram?**

Não notei muito porque também nunca falámos muito sobre isso, mas não... Notei talvez um certo gozo, é o que eu posso dizer... falavam de uma ou outra pessoa com certo desdém como que “aquelas pessoas foram entregar porque havendo quotas e não havendo muita gente a concorrer, provavelmente pensam que têm hipótese de ter muito bom ou excelente, não o merecendo.

**Sentes algum desânimo?**

Relativamente a ser professora o desânimo que eu sinto, aliás são 2. O 1º desânimo é aquilo que eu disse há bocado que é o de revolta e de indignação pela forma como fomos tratados desde o início por este governo e pelo Ministério da Educação. Depois sinto um certo desânimo por a escola pública, e contra aquilo que queiram fazer parecer, não estar a fomentar a qualidade, mas sim a quantidade, e de não se conseguir assim ter um equilíbrio entre a qualidade e a quantidade.

**Tudo isto trouxe alguma modificação na tua vida pessoal?**

Trouxe! Trouxe revolta, desgaste! Ter que engolir elefantes vivos, sem poder ripostar, não se adequa à minha maneira de ser! Imagina que até utilizei o simulador da Caixa Geral de Aposentações! Imagina que foi a primeira vez na minha vida que fiz greve! Mas, se nos querem destruir enquanto professores, enganam-se! Continuo de pedra e cal! Foi a forma que encontrei de impedir que os elefantes me afectassem!

### Unidades de Significação – Sujeito-alvo 1 (S1)

1. Comecei a dar aulas numa escola secundária de uma vila, onde estive 2 anos
2. Estive destacada 6 anos na Universidade, como assistente convidada.
3. (...) entrei nesta escola, onde estou há 24 anos.
4. (...) fui orientadora de estágio durante 11 anos
5. estive no conselho executivo (...)
6. (...) actualmente sou professora titular.
7. (...) o que gosto mesmo de fazer é de dar aulas, apesar de o ministério querer que eu deixe de gostar de ser professora.
8. Também tenho sido D.T
9. supervisora dos exames nacionais.
10. (...) responsável do agrupamento de exames.~
11. coordenadora de departamento curricular.
12. Sou avaliadora, sem ninguém para avaliar, graças a Deus.
13. Regular, entre aspas, aquilo que os professores devem ou não fazer nas escolas
14. (...) até aqui (...) havia pessoas que não faziam nada e havia outras que faziam muito.
15. (...) qualquer uma dessas pessoas acabava no final por levar o mesmo dinheiro
16. O período probatório considero também pertinente por causa da forma como neste momento está o estágio implementado.
17. (...) sob o ponto de vista pedagógico considero que é importante o período probatório.
18. (...) com o exame de acesso à carreira não concordo pois se já têm profissionalização na sua licenciatura.
19. é passar um atestado de incompetência às Universidades.
20. A forma como o estatuto foi implementado, a forma como foi mostrado à população, traz um sentimento de raiva e de revolta.
21. parece que até à sua entrada [do estatuto] em vigor ninguém tinha feito nada.
22. todos os professores eram nesse momento soldados rasos nesta profissão.
23. não foi nunca valorizado tudo aquilo que os professores fizeram ao longo do tempo.



24. passaram [os professores] a considerar-se como se fossem funcionários públicos “nine to five”.
25. Pontos fracos (...) é a divisão entre professor e professor titular.
26. querem dividir [os professores] colocando uns para um lado e outros para o outro.
27. Eu concorri a professor titular confesso, e concorri com medo de poder perder, mais tarde ou mais cedo, o meu posto de trabalho e eu tenho que garantir a minha subsistênci.
28. (...) no geral, há professores titulares que por o serem se acham o supra sumo e na realidade não o são de todo.
29. os professores que, devido às quotas, não são titulares sentem-se injustiçados, muitos deles com razão.
30. concordo basicamente com os seus princípios [da ADD].
31. [concordo] com a distinção baseada no mérito, apesar de isso ser um bocadinho subjectivo algumas vezes.
32. Não concordo (...) com as quotas.
33. (...) não há efectivamente ninguém que possa dizer a outro, “olha és tão bom quanto àquele ou estás no mesmo nível, mas tenho estas quotas e portanto só este é que tem o excelente ou muito bom”.
34. uma escola deve avaliar os seus professores em 3 níveis: Insuficiente Suficiente e Bom.
35. (...) os professores que queiram de facto ter Muito Bom ou Excelente deveriam candidatar-se a esses níveis através de uma avaliação externa, realizada por pessoas que tivessem formação em avaliação de desempenho docente.
36. A avaliação seria realizada quando se mudasse de escalão e relativamente aos anos em que se esteve no escalão anterior.E sempre com o olhar sobre todo o currículo passado do professor.
37. (...) haveria uma análise feita pela escola relativamente aos anos em que se permaneceu no escalão e depois então uma análise externa, realizada por alguém com formação especializada, que não ficasse apenas por aí, mas que também contemplasse todo o percurso do professor.
38. Nunca uma avaliação inter-pares.
39. (...) houve um certo burburinho no inicio, quando este processo se iniciou.
40. (...) olhávamos uns para os outros não sabendo aquilo que os outros pensavam.

41. deixou de haver (...) por parte de muitos professores partilha daquilo que faziam, já para se precaverem relativamente a uma possível avaliação.
42. O que me irrita profundamente é haver professores que (...) estão sempre a informar os avaliadores daquilo que vão fazendo.
43. inconscientemente querem [os professores] sempre ter melhor classificação do que o outro.
44. Esta avaliação o que faz é trazer desgaste, tirar energias e os alunos estão a ser penalizados sem dúvida.
45. As pessoas não têm medo de ser avaliadas, mas têm medo da subjectividade deste modelo de avaliação
46. Tudo depende da pessoa que avalia.
47. O que para mim pode ser um desempenho notável pode não o ser para outro avaliador.
48. (...) [há] receios de amiguismo, de traição.
49. (...) este processo trouxe ao de cima aquilo que o carácter de cada um tem de pior.
50. Isto é fingir que se avalia.
51. Este modelo finge, divide e é subjectivo..
52. Os professores não estão todos nas mesmas condições, as turmas não são iguais.
53. há professores a ser avaliados por amigos, outros por “menos” amigos.
54. É um modelo extremamente fácil de impugnar.
55. Se foram pessoas que perante todos tomaram uma determinada posição e à última da hora voltaram atrás, aí considero desleal, desonesto e com falta de ética pessoal e profissional.
56. aquelas pessoas foram entregar porque havendo quotas e não havendo muita gente a concorrer, provavelmente pensam que têm hipótese de ter Muito Bom ou Excelente, não o merecendo.
57. (...) sinto revolta e de indignação pela forma como fomos tratados desde o início por este governo e pelo M E .
58. sinto desânimo por a escola pública, e contra aquilo que queiram fazer parecer, não estar a fomentar a qualidade, mas sim a quantidade, e de não se conseguir assim ter 1 equilíbrio entre a qualidade e a quantidade.
59. [tudo isto] trouxe revolta, desgaste!
60. Ter que engolir elefantes vivos, sem poder ripostar.

61. Imagina que até utilizei o simulador da C.G.A.!
62. Imagina que foi a primeira vez na minha vida que fiz greve
63. Mas, se nos querem destruir enquanto Professores, enganam-se.
64. Continuo de pedra e cal. Foi a forma que encontrei de impedir que os elefantes me afectassem.

### Unidades de Significação e Subcategorias

Unidades de Significação	Subcategorias
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comecei a dar aulas numa escola secundária de uma vila, onde estive 2 anos. (S1)</li> <li>2. Estive destacada seis anos na Universidade como assistente convidada. (S1)</li> <li>3. (...) entrei na escola, onde estou, há 24 anos. (S1)</li> <li>4. estive no conselho executivo (...) (S1)</li> <li>5. fui orientadora de estágio durante 11 anos. (S1)</li> <li>6. Também tenho sido D.T.(S1)</li> <li>7. (...) fui supervisora de exames (S1)</li> <li>8. (...) fui responsável do agrupamento de exames. (S1)</li> <li>9. (...) fui [várias vezes] delegada de grupo/ coordenadora de departamento curricular.(S1)</li> <li>10. Sou avaliadora (...).(S1)</li> <li>11. Sou professora titular...(S1)</li> <li>12. Eu estava à espera com alguma ansiedade da versão final do estatuto. Portanto li-o logo. (S1)</li> <li>13. Li-o com muito cuidado...posso dizer que o conheço bem. (S1)</li> </ol>	<p><b>Tempo de Serviços</b></p> <p><b>Cargos Desempenhados</b></p> <p><b>Situação na Carreira</b></p> <p><b>Momento do conhecimento do ECD</b></p> <p><b>Tipo de conhecimento do ECD</b></p>

Unidades de Significação	Subcategorias
<p>14. (...) com o exame de acesso à carreira não concordo. (S1)</p> <p>15. Já têm [os professores recém-licenciados] profissionalização na sua licenciatura. (S1)</p> <p>16. é passar um atestado de incompetência às Universidades. (S1)</p> <p>17. Pontos fracos (para além do que acabei de dizer) são a divisão entre professor e professor titular. (S1)</p> <p>18. (...) todos os professores eram nesse momento [até à entrada do estatuto, considerados] soldados rasos nesta profissão. (S1)</p> <p>19. Regular, entre aspas, aquilo que os professores devem ou não fazer nas escolas. (S1)</p> <p>20. (...) até aqui (...) havia pessoas que não faziam nada e havia outras que faziam muito. (S1)</p> <p>21. (...) qualquer uma dessas pessoas acabava no final por levar o mesmo dinheiro. (S1)</p> <p>22. Portanto o ponto forte foi no fundo regulamentar a carreira. (S1)</p> <p>23. O período probatório considero também pertinente por causa da forma como neste momento está o estágio implementado. (S1)</p> <p>24. Ou seja, neste momento os estagiários não têm turmas atribuídas. (S1)</p> <p>25. (...) não fazem [os estagiários] uma efectiva actividade lectiva. (S1)</p> <p>26. (...) sob o ponto de vista pedagógico considero que é importante o período probatório. (S1)</p> <p>27. A forma como o estatuto foi implementado, traz um sentimento de raiva (S1)</p> <p>28. (...) e de revolta. (S1)</p> <p>29. (...) quando estamos a remar todos na mesma direcção e nos querem dividir [aos professores] colocando uns para um lado e outros para o outro. (S1)</p>	<p><b>Pontos Fracos ECD</b></p> <p><b>Pontos Fortes ECD</b></p> <p><b>Emoções/Sentimentos gerados pelo ECD</b></p>

Unidades de Significação	Subcategorias
<p>30. (...) na forma como está [o estatuto] parece que até à sua entrada em vigor ninguém tinha feito nada. (S1)</p> <p>31. (...) o que gosto mesmo de fazer é de dar aulas, apesar de o ministério querer que eu deixe de gostar de ser professora.</p> <p>32. (...) os professores deixaram de considerar [a componente não lectiva] como uma dádiva à escola. (S1)</p> <p>33. (...) passaram [os professores] a considerar-se como se fossem funcionários públicos “nine to five”. (S1)</p> <p>34. (...) os professores que, devido às quotas, não são titulares (...) (S1)</p> <p>35. Eu concorri a professor titular confesso, e concorri com medo de poder perder, mais tarde ou mais cedo, o meu posto de trabalho.(S1)</p> <p>36. eu tenho de garantir a minha subsistência(S1)</p> <p>37. sinto-me igual a qualquer outro professor daquela escola [por ser titular].(S1)</p> <p>38. no geral, há professores titulares que por o serem se acham o supra sumo e na realidade não o são de todo (S1)</p> <p>39. (...) sentem-se injustiçados [os professores que não ficaram titulares], muitos deles com razão.(S1)</p>	<p><b>Regras do concurso de provimento para lugares de professor titular</b></p> <p><b>Emoções/Sentimentos gerados pelo concurso de provimento para lugares de professor titular</b></p>

Unidades de Significação	Subcategorias
<p>40. Não concordo no entanto com as quotas. (S1)</p> <p>41. (...) não há efectivamente ninguém que possa dizer a outro: olha és tão bom quanto aquele ou estás no mesmo nível, mas tenho estas quotas e portanto só este é que tem o excelente ou muito bom. (S1)</p> <p>42. Nunca uma avaliação inter-pares. (S1)</p> <p>43. (...) os alunos estão a ser penalizados sem dúvida. (S1)</p> <p>44. Acho que a avaliação feita por um Presidente de Conselho Executivo completamente isento, o que humanamente é impossível, é de qualquer forma mais fiável do que a feita pelos avaliadores. (S1)</p> <p>45. Tudo depende da pessoa que avalia. (S1)</p> <p>46. O que para mim pode ser um desempenho notável pode não o ser para outro avaliador. (S1)</p> <p>47. Até ao Bom, não há problemas. Mas o notável para X pode não o ser para Y e todos concorrem para as mesmas quotas. (S1)</p> <p>48. há professores a ser avaliados por amigos, outros por “menos” amigos. (S1)</p> <p>49. um modelo extremamente fácil de impugnar. (S1)</p> <p>50. Isto é fingir que se avalia(S1)</p> <p>51. Este modelo finge, divide e é subjectivo. (S1)</p> <p>52. (...) como medir os indicadores desempenho notável? É a olhómetro? (S1)</p> <p>53. Os professores não estão todos nas mesmas condições, as turmas não são iguais. (S1)</p> <p>54. Se o interesse desta avaliação fosse o da partilha... mas na prática não o é de todo. (S1)</p> <p>55. Quanto à ADD concordo basicamente com os seus princípios. (S1)</p> <p>56. Concordo com a distinção baseada no mérito, apesar de isso ser um bocadinho subjectivo algumas vezes. (S1)</p>	<p><b>Pontos Fracos ADD</b></p> <p><b>Pontos fortes</b></p>

Unidades de Significação	Subcategorias
<p>57. Na minha escola houve um certo burburinho no início, quando este processo se iniciou. (S1)</p> <p>58. [para se precaverem relativamente a uma possível avaliação] os professores deixaram de partilhar. (S1)</p> <p>59. O que me irrita profundamente é haver professores que (...) estão sempre a informar os avaliadores daquilo que vão fazendo. (...) isso dantes não se passava. (S1)</p> <p>60. (...) olhámos uns para os outros não sabendo aquilo que os outros pensavam. (S1)</p> <p>61. (...) a partir do momento em que fizemos a primeira reunião geral de professores e em que (...) verificámos que a quase totalidade comungávamos do mesmo sentimento perante esta forma de avaliar (...) (S1)</p> <p>62. (...) senti que a escola se uniu. (S1)</p> <p>63. senti [após a primeira reunião geral] que começou a haver mais partilha e parecia que a escola era o que tinha sido antigamente. (S1)</p> <p>64. Mas só a partir da RGP é que todos conseguimos dizer o que sentíamos e pensávamos sobre este processo de avaliação. (S1)</p> <p>65. Imagina que foi a primeira vez na minha vida que fiz greve!(S1)</p> <p>66. Sou avaliadora (...), sem ninguém para avaliar, graças a Deus. Nenhuma das pessoas que me estava atribuída solicitou avaliação das suas aulas. (S1)</p> <p>67. Graças a Deus porque eu não concordo minimamente com este tipo de avaliação. (S1)</p> <p>68. (...) se algum dos professores que me estavam adstritos tivesse pedido observação de aulas eu teria entrado na greve que está prevista para os avaliadores. (S1)</p> <p>69. [para se precaverem relativamente a uma possível avaliação] os professores deixaram de partilhar. (S1)</p> <p>70. (...) deixou de haver (...) por parte de muitos professores partilha daquilo que faziam.(S1)</p> <p>71. (...) inconscientemente querem [os professores] sempre ter melhor classificação do que o outro. (S1)</p> <p>72. Esta avaliação o que faz é trazer desgaste, tirar energias. (S1)</p>	<p><b>Emoções/sentimentos gerados pelo modelo ADD</b></p>



Unidades de Significação	Subcategorias
<p>73. (...) trouxe desgaste. (S1)</p> <p>74. As pessoas não têm medo de ser avaliadas. (...) têm medo é da subjectividade deste modelo de avaliação. (S1)</p> <p>75. Tudo isto leva a que haja receios de amiguismo, de traição. (S1)</p> <p>76. Notei talvez um certo gozo [relativamente aos professores que entregaram O.I.], é o que eu posso dizer. (S1)</p> <p>77. (...) falavam de uma ou outra pessoa com certo desdém (...). (S1)</p> <p>78. (...) aquelas pessoas foram entregar porque havendo quotas e não havendo muita gente a concorrer, provavelmente pensam que têm hipótese de ter Muito Bom ou Excelente, não o merecendo. (S1)</p> <p>79. O primeiro desânimo é aquilo que eu disse há bocado que é o de revolta (...) pela forma como fomos tratados desde o início por este governo e pelo Ministério da Educação. (S1)</p> <p>80. Trouxe! Trouxe revolta (...). (S1)</p> <p>81. Ter que engolir elefantes vivos, sem poder ripostar, não se adequa à minha maneira de ser! (S1)</p> <p>82. (...) e de indignação pela forma como fomos tratados desde o início por este governo e pelo Ministério da Educação (S1).</p> <p>83. Se foram pessoas que perante todos tomaram uma determinada posição e à última da hora voltaram atrás, aí considero desleal, desonesto e com falta de ética pessoal e profissional. (S1)</p> <p>84. sinto um certo desânimo por a escola pública, e contra aquilo que queiram fazer parecer, não estar a fomentar a qualidade, mas sim a quantidade, e de não se conseguir assim ter um equilíbrio entre a qualidade e a quantidade. (S1)</p> <p>85. Imagina que até utilizei o simulador da C.G.A.! (S1)</p> <p>86. Mas, se nos querem destruir enquanto Professores, enganam-se.(S1)</p>	

Unidades de Significação	Subcategorias
<p>87. Continuo de pedra e cal! (S1).</p> <p>88. nessa altura (eu pertencia à comissão de avaliação de desempenho docente), sentia necessidade de poder dar bom a alguns professores. (S1)</p> <p>89. isso [a classificação de bom] não estava nas minhas atribuições, o professor pedia bom se o quisesse. (S1)</p> <p>90. uma escola deve avaliar os seus professores em 3 níveis: Insuficiente Suficiente e Bom. (S1)</p> <p>91. (...) haveria uma análise feita pela escola relativamente aos anos em que se permaneceu no escalão. (S1)</p> <p>92. E sempre com o olhar sobre todo o currículo passado do professor. (S1)</p> <p>93. os professores que queiram de facto ter Muito Bom ou Excelente deveriam candidatar-se a esses níveis através de uma avaliação externa. (S1)</p> <p>94. (...) depois então uma análise externa(...) (S1).</p> <p>95. que não ficasse apenas por aí [a análise externa] mas que também contemplasse todo o percurso do professor. (S1)</p> <p>96. [a avaliação externa seria] realizada por pessoas que tivessem formação em avaliação de desempenho. (S1)</p> <p>97. (...) realizada [avaliação externa] por alguém com formação especializada (S1)</p> <p>98. [a avaliação externa seria] realizada por pessoas que tivessem formação em avaliação de desempenho. (S1)</p>	<p><b>Modelo de avaliação anterior</b></p> <p><b>Avaliação Interna</b></p> <p><b>Avaliação externa perante Júri</b></p> <p><b>Características do avaliador/Júri</b></p>

Unidades de Significação	Subcategorias
<p>99. (...) realizada [avaliação externa] por alguém com formação especializada (S1)</p> <p>100. <b>A ser obrigatória a avaliação entre pares</b> nunca deveria ser um professor do próprio grupo a avaliar os outros professores. (S1)</p> <p>101. haveria aí uma carga,[sendo o avaliador um professor do grupo] já nem digo sob o ponto de vista de relações pessoais, digo mesmo sob o ponto de vista de como é que o professor que vai avaliar consegue dissociar a forma como ele daria aquela matéria da forma como o seu colega a dá. (S1)</p> <p>102. (...) se o avaliador for de outro grupo afirm, de forma a compreender a parte científica, poderia centrar-se na parte pedagógico/didáctica e na relação professores alunos. (S1) <b>[A ser obrigatória a avaliação entre pares]</b></p>	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
<p><b>Percorso Profissional</b></p>	<p>tempo de serviço</p>	<p>32 anos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comecei a dar aulas numa escola secundária de uma vila, onde estive 2 anos. (S1)</li> <li>2. Estive destacada seis anos na Universidade como assistente convidada. (S1)</li> <li>3. (...) entrei na escola, onde estou, há 24 anos. (S1)</li> </ol>
	<p>cargos desempenhados</p>	<p>4 anos e meio</p> <p>27 anos</p> <p>29 anos</p> <p>Órgão de gestão</p> <p>Orientação de estágio</p> <p>Direcção de turma</p> <p>Supervisão de exames nacionais</p> <p>Responsável agrupamento de exames</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Tenho 4 anos e meio de serviço. (S2)</li> <li>5. Tenho 27 anos de serviço (S3)</li> <li>6. Sou professora há (...) 29 anos . (S4)</li> <li>7. estive no conselho executivo (...) (S1)</li> <li>8. (...) há 2 anos que sou assessora no Conselho Executivo. (S4)</li> <li>9. (...) fui orientadora de estágio durante 11 anos. (S1)</li> <li>10. (...) fui orientadora de estágio.(S4)</li> <li>11. Também tenho sido D.T.(S1)</li> <li>12. Em termos de cargos já fui directora de turma (S2)</li> <li>13. Directora de Turma (S3)</li> <li>14. (...) a Direcção de Turma foi o cargo que mais vezes desempenhei. (S4)</li> <li>15. (...) fui supervisora de exames (S1)</li> <li>16. Supervisora de exames nacionais durante vários anos (S3)</li> <li>17. (...) fui responsável do agrupamento de exames. (S1)</li> <li>18. (...) do agrupamento de exames nacionais (S3)</li> </ol>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
		<p>Delegação de grupo/coordenação de departamento</p> <p>Coordenação de curso</p> <p>Equipa de horários</p> <p>Equipa de formação de turmas</p> <p>Avaliadora</p> <p>Secretariado exames</p> <p>Coordenação D.T.</p> <p>Direcção de Instalação</p>	<p>19. (...) fui [várias vezes] delegada de grupo/ coordenadora de departamento curricular.(S1)</p> <p>20. Delegada de Grupo (S3)</p> <p>21. (...) fui Delegada de Grupo (S4)</p> <p>22. Duas vezes Coordenadora dos Cursos Profissionais (S3)</p> <p>23. fiz parte da equipa de horários (S3)</p> <p>24. fiz parte da equipa de formação de turmas (S3)</p> <p>25. Sou avaliadora (...).(S1)</p> <p>26. e já integrei o secretariado de exames.(S2)</p> <p>27. do secretariado de exames (S3)</p> <p>28. fui Coordenadora de Directores de Turma,(S3)</p> <p>29. directora de instalações...(S3)</p> <p>30. Durante estes anos tenho ido a muitas acções de formação(S3)</p> <p>31. Fazia, fazia outras [acções de formação para além das necessárias para subir de escalão] em varias áreas. (S4)</p> <p>32. quase todas elas na minha área disciplinar (S3)</p>
	<p><b>Formação contínua</b></p>	<p>Frequência voluntária de acções de formação sobretudo na área disciplinar e nas TIC</p>	

			<p>33. (...) escolhi muito na área de informática, porque era uma área nova, em que nós não tínhamos formação.(S4)</p> <p>34. as novas tecnologias estão sempre aí a aparecer como por exemplo os quadros interactivos... são sempre acções que são úteis(S4)</p> <p>35. algumas (bastante menos) na área das TIC.(S3)</p> <p>36. E fui a essas acções todas não só pelos créditos que me permitiam a subida de escalão mas também porque me interessavam realmente.(S3)</p> <p>37. porque sinto necessidade de me actualizar quer na parte científica(S3)</p> <p>38. (...) nas novas tecnologias, que eu não dominava, que eram novas para mim...(S3)</p> <p>39. (...) ultimamente houve alterações de programa, de currículo e portanto também escolhi sempre de uma maneira que me permitisse actualizar a nível científico.(S4)</p> <p>40. Se eu contar os créditos todos que colecionei ao longo destes anos eram muito mais do que os necessários para subir até ao 9º escalão, que era onde eu estava quando foi o concurso para professores titulares (S3)</p> <p>41. (...) tinha até créditos a mais, para dar e vender como se costuma dizer.(S4)</p> <p>42. Sou professora titular...(S1)</p> <p>43. Estou no quadro de zona pedagógica. (S2)</p> <p>44. (...) dessa nova situação de professores titulares que eu não sou.(S4)</p> <p>45. Sou professora do quadro de Escola.(S3)</p> <p>46. Não sou titular... (S3)</p>
		<p>Critérios de escolha baseados na necessidade de actualização</p> <p>Créditos obtidos nas acções de formação em n° superior ao necessário para subir de escalão.</p> <p>Professora titular</p> <p>Professora QZP</p> <p>Professora QE</p>	
	<p><b>situação na carreira</b></p>		

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
<b>ECD</b>	<b>Momento do conhecimento do ECD</b>	<p>Imediato</p> <p>Na altura do concurso de titulares</p> <p>Profundo</p> <p>Superficial</p> <p>Exame de acesso à carreira</p>	<p>47. Eu estava à espera com alguma ansiedade da versão final do estatuto. Portanto li-o logo. (S1)</p> <p>48. Li-o logo que saiu. (S2)</p> <p>49. Aliás li-o ainda enquanto proposta (...). (S2)</p> <p>50. (...) na altura do concurso para titulares... (S3)</p> <p>51. [tive pela primeira vez conhecimento do ECD] quando surgiu a polémica toda dos concursos para titulares. (S4)</p> <p>52. Acho que foi aí [na altura do concurso para titulares] que as pessoas acordaram um bocadinho. (S4)</p> <p>53. Li-o com muito cuidado... posso dizer que o conheço bem. (S1)</p> <p>54. (...) se estou nesta profissão tenho de saber a legislação que a regulamenta. Acho que isso é de um interesse extremo. (S2)</p> <p>55. (...) [li-o] assim um bocado na diagonal. (S3)</p> <p>56. [conheço o E.C.D] minimamente. (S4)</p> <p>57. (...) com o exame de acesso à carreira não concordo. (S1)</p> <p>58. Já têm [os professores recém-licenciados] profissionalização na sua licenciatura. (S1)</p> <p>59. é passar um atestado de incompetência às Universidades. (S1)</p> <p>60. Pontos fracos (para além do que acabei de dizer) são a divisão entre professor e professor titular. (S1)</p> <p>61. o exame de acesso à carreira. (S4)</p> <p>62. Se o M.E. dúvida das capacidades de ensino do ensino superior tem de fazer alguma coisa para o tornar melhor...tem de se entender com o ministério correspondente...S4)</p> <p>63. A diferença entre professores e professores titulares, (S2)</p>
	<b>Tipo de conhecimento</b>		
	<b>Pontos fracos</b>		
		Divisão da carreira	

			<p>64. A divisão da carreira é o mais flagrante. (S3)</p> <p>65. É uma divisão do tipo portugueses de primeira e portugueses de segunda</p>
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
		<p>Medida Economicista</p> <p>Sobrecarga de trabalho</p> <p>Difícil progressão na carreira</p>	<p>66. (...) a divisão da carreira, o facto de dividir os professores em titulares e não titulares. (S4)</p> <p>67. acho muito mal porque todos fazemos a mesma coisa. (S2)</p> <p>68. A carreira é horizontal e não vertical. (S2)</p> <p>69. Se os professores, fazem todos o mesmo, como é que podem uns ser titulares e outros não?(S3)</p> <p>70. Num banco, o funcionário que está na caixa tem funções diferentes do gerente, não tem as mesmas tarefas...com os professores não é assim, todos fazemos o mesmo, o professor titular não tem mais turmas que o não titular. (S3)</p> <p>71. as pessoas estão a desempenhar para todos os efeitos a mesma função (...) (S4)</p> <p>72. (...) estão em igualdade de circunstâncias e não se percebe muito bem porque é que alguns poderão chegar lá a cima e outros não. (S4)</p> <p>73. Esta divisão foi uma maneira de o Ministério da Educação poupar dinheiro. (S3)</p> <p>74. (...) não são mais do que uma medida economicista. (S3)</p> <p>75. A Carga lectiva e não lectiva é exagerada e não há tempo para fazermos o trabalho que queremos na escola. (S2)</p> <p>76. (...) muito difícil ascender ao topo da carreira. (S3)</p> <p>77. (...) acho que [com este estatuto] dificilmente as pessoas conseguem ascender ao topo da carreira. (S4)</p> <p>78. (...) todos os professores eram nesse momento [até à entrada do estatuto, considerados] soldados rasos nesta profissão. (S1)</p>



Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
		<p>Quotas</p>	<p>79. (...)a existência de quotas. (S3)</p>
	<p><b>Pontos fortes</b></p>	<p>Reforma precoce dos professores</p> <p>Regulamentar a carreira docente</p> <p>Período probatório</p>	<p>80. (...)muitos dos professores que se reformaram nestes últimos tempos eram óptimos professores e acho que ainda estariam a trabalhar se não fosse este estatuto. (S3)</p> <p>81. Regular, entre aspas, aquilo que os professores devem ou não fazer nas escolas. (S1)</p> <p>82. (...) até aqui (...) havia pessoas que não faziam nada e havia outras que faziam muito.(S1)</p> <p>83. (...) qualquer uma dessas pessoas acabava no final por levar o mesmo dinheiro. (S1)</p> <p>84. Portanto o ponto forte foi no fundo regulamentar a carreira. (S1)</p> <p>85. O período probatório considero também pertinente por causa da forma como neste momento está o estágio implementado. (S1)</p> <p>86. Ou seja, neste momento os estagiários não têm turmas atribuídas. (S1)</p> <p>87. (...)não fazem [os estagiários] uma efectiva actividade lectiva. (S1)</p> <p>88. (...) sob o ponto de vista pedagógico considero que é importante o período probatório. (S1)</p> <p>89. Acho que o período probatório tem alguma lógica. (S2)</p> <p>90. É necessário algum acompanhamento no primeiro ano [após o estágio] em que se dá aulas (...). (S2)</p> <p>91. já que no estágio do ramo educacional não são dadas turmas aos estagiários. (S2)</p> <p>92. (...) período probatório, que até já estava previsto no estatuto anterior, não foi portanto lembrança da Ministra. (S3)</p> <p>93. O período probatório é essencial, porque agora os estagiários não têm</p>

				sequer turmas. Acabam o estágio com uma pálida imagem do que é ser professor. (S3)
--	--	--	--	--

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
			<p>94. (...) assim o primeiro ano depois do estágio necessita de acompanhamento porque eles não estão de todo preparados para enfrentar uma turma e para deitarem mão às múltiplas facetas que um professor agora tem de ter...(S3)</p> <p>95. (...) o período probatório em que os novos professores poderão ser acompanhados na escola. (S4)</p> <p>96. (...) é útil que, quando fossem para o terreno [no ano seguinte ao estágio] tivessem alguém mais experiente que os pudesse orientar (...). (S4)</p> <p>97. (...) dar alguma continuidade pelo menos ao seu estágio (...) porque vão ficar [os estagiários] com muita falta de experiência. (S4)</p> <p>98. O estágio hoje não prepara, (...), não prepara o suficiente. (S4)</p>
	<b>Emoções /Sentimentos</b>	<p>Raiva</p> <p>Revolta</p>	<p>99. A forma como o estatuto foi implementado, traz um sentimento de raiva (S1)</p> <p>100. (...) e de revolta. (S1)</p> <p>101. Olhe o meu exemplo, porque é que sou eu coordenadora de curso? Há professores titulares a darem aulas ao curso, porque não são eles coordenadores? Então não são melhores do que eu? (S3)</p> <p>102.(...) quando estamos a remar todos na mesma direcção e nos querem dividir [aos professores] colocando uns para um lado e outros para o outro. (S1)</p> <p>103. e de tentar dividir os professores. (S3)</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
		<p>Injustiça</p>	<p>104. (...) na forma como está [o estatuto] parece que até à sua entrada em vigor ninguém tinha feito nada. (S1)</p>
	<p>Egoísmo</p>	<p>Medo <i>do futuro profissional</i></p>	<p>105.(...) estão mais viradas para si própria, mais viradas para as suas preocupações (...). (S4).</p> <p>106.(...) as pessoas estavam muito preocupadas com o seu futuro. (S4)</p> <p>107. e continuam a estar, [preocupados com o futuro] pois continuam sem saber exactamente quando é que vem o novo concurso, quando é que podem chegar ao topo da carreira (...). (S4)</p>
	<p>Instabilidade</p>		<p>108.Sinto que há instabilidade. (S4)</p> <p>109. (...) se alguns anos atrás me perguntassem como é que iria estar neste momento eu diria que estaria no 10º escalão. (S4)</p> <p>110. Tinha feito já alguns projectos de vida, que já não posso concretizar, porque realmente esta reviravolta veio afectar também a vida do pessoal, de muita gente. (S4)</p> <p>111. (...) ao fim de tantos anos, depois de conseguir estar na escola que efectivamente queria, chegar a uma situação em que podia ter horário zero. (S4)</p> <p>112. (...) portanto ter de concorrer para uma escola qualquer, era quase como voltar ao princípio... (S4)</p>
	<p>Desânimo</p>		<p>113.(...) o que gosto mesmo de fazer é de dar aulas, apesar de o ministério querer que eu deixe de gostar de ser professora.</p>

			<p>114.(...) os professores deixaram de considerar [a componente não lectiva] como uma dádiva à escola. (S1)</p> <p>115. (...) passaram [os professores] a considerar-se como se fossem funcionários públicos “nine to five”. (S1)</p>
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
<p><b>Primeiro Concurso de provimento para lugares de professor titular</b></p>	<p>Regras do concurso</p>	<p>Quotas</p> <p>Tempo de serviço contado para efeitos do concurso</p> <p>Atribuição dos cargos</p>	<p>116.(...) os professores que, devido às quotas, não são titulares (...) (S1)</p> <p>117. <i>As quotas não chegaram para mim...</i> (S3)</p> <p>118.(...) não foram suficientes [as quotas] (...) para ascender a titular, sendo nessa altura ultrapassada por outras. (S4)</p> <p>119.(...) que eu já estava à espera que isso acontecesse porque as vagas eram muito poucas e foram ocupadas pelas pessoas que nos últimos anos foram Coordenadoras de Departamento ou orientadoras de estágio. (S3)</p> <p>120. [as regras] não permitiram, apesar do tempo de serviço que eu tinha que ascendesse a titular... porque só foram os últimos 7 anos que contaram. (S4)</p> <p>121.(...) e como só contaram os últimos 7 anos para o concurso... (S3)</p> <p>122.(...) se calhar até porque não tinham horários completos, mas tinham desempenhado cargos exactamente porque tinham de completar esses horários. (S4)</p> <p>123.(...) tão apalermados [os parâmetros]... é que os cargos são muitas vezes dados às pessoas para completar horários... na maior parte das vezes essas pessoas até têm menos competência. (S3)</p> <p>124. Como eram muito valorizados os cargos, dando a disciplina que eu dou que tem uma carga curricular, um horário muito grande, não havia espaço</p>

			para poder ter outros cargos, tinha o tempo todo ocupado, todo lectivo. (S4)
			125. Isso permitiu-lhes ascender a titular independentemente até de terem as mesmas habilitações que eu ou não. (S4)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Significação</b>
		Subjectividade das regras do concurso	126. Algumas até têm menos habilitações, mas isso não contou para esse caso. (S4) 127. Quando foi do concurso para titulares eu não fiquei e tinha 125 pontos e caso tivesse pedido observação de aulas ia ser avaliada por o meu coordenador, que, como estava no 10º escalão, ficou titular com 95 pontos. (S3)
	<b>Emoções / Sentimentos</b>	Medo de <i>représalias</i>	128. Eu concorri a professor titular confesso, e concorri com medo de poder perder, mais tarde ou mais cedo, o meu posto de trabalho. (S1) 129. eu tenho de garantir a minha subsistência (S1)
		Superioridade/ Inferioridade	130. sinto-me igual a qualquer outro professor daquela escola [por ser titular]. (S1) 131. no geral, há professores titulares que por o serem se acham o supra sumo e na realidade não o são de todo (S1) 132. mas, apesar de tudo a escola conhece-me, conhece o meu trabalho já lá estava antes e portanto perante as minhas colegas eu continuo a ser tratada da mesma maneira. (S4) 133. Eu não vejo que, neste momento, faça um trabalho diferente ou que me tenha sido retirada alguma função ou algum cargo que pudessem pensar

			Injustiça	<p>que eu não estaria preparada para o desempenhar (S4).</p> <p>134.(...) até à última hora duvidei que houvesse mesmo o concurso...aqueles parâmetros eram tão injustos... (S3)</p> <p>135.Foi uma injustiça (...) (S3)</p> <p>136.Apesar dos cargos todos que já tive (...)Tive o azar de ter exercido a maior parte deles cedo de mais... (S3)</p> <p>137.(...) sentem-se injustiçados [os professores que não ficaram titulares], muitos deles com razão.(S1)</p>
--	--	--	-----------	---

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
			<p>138.[fui ultrapassada por pessoas com] menos habilitações científicas, cursos completamente diferentes. (S4)</p> <p>139. foram pessoas que caíram de pára-quebras lá na escola, não pertenciam ao quadro da escola. (S4)</p> <p>140.fui ultrapassada por uma pessoa que estava lá na escola, porque na escola dela de origem tinha horário zero. (S4)</p> <p>141.não consigo perceber que isso tivesse acontecido, eu trago um processo em tribunal por causa disso. (S4)</p> <p>142.Eu e um conjunto de colegas, avançamos com um processo porque consideramos que aquele concurso não está a cumprir, digamos, as regras que era suposto. (S4)</p> <p>143.quer dizer, querem diferenciar as pessoas pelo mérito e depois vemos pessoas que nunca fizeram nada, davam as aulas e ala que se faz tarde, corriam para casa e porque já estavam no décimo escalão, por serem mais velhas do que eu, ficaram titulares... sem nunca terem feito nada pela escola...sem darem um minuto a mais que fosse... (S3)</p> <p>144.(...) acho que estaria até em melhores condições de poder desempenhar essas funções [que me estão vedadas] do que alguns titulares. (S4)</p> <p>145.(...)nesta escola eu tenho feito tanto, foi raro o ano em que gozei as férias completas.... (S3).</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
	Raiva		<p>146. Isto é tudo um contra-senso... (S3)</p> <p>147. Pensei logo aí é assim? então os titulares que trabalhem... É claro que não aconteceu nada disso... (S3)</p> <p>148. Mas este ano já prometi a mim mesma – vou gozar os 29 dias a que tenho direito... (S3)</p> <p>149. Senti raiva, (S3)</p>
	Desânimo/ Desilusão		<p>150. (...) vontade de não fazer mais nada na escola... (S3)</p> <p>151. (...) desilusão (S3).</p>
	Humilhação		<p>152. Bom, confesso que senti também uma certa humilhação... (S3)</p> <p>153. (...) ainda hoje sinto... [humilhação] sobretudo com o espanto das pessoas quando sabem que não sou titular... (S3)</p> <p>154. (...) quando fui ao site da escola e vi que não tinha ficado titular foi horrível... (S3)</p> <p>155. Agora, se calhar poderei pensar, que não posso ser avaliadora, (...) porque não sou titular, não posso ser coordenadora. (S4)</p> <p>156. Há realmente já algumas funções que me estão vedadas. (S4)</p> <p>157. E portanto aí [por me estarem vedadas algumas funções] talvez possa sentir também alguma humilhação (...) (S4)</p> <p>158. (...) a nível de tratamento dentro da escola, como continua a ser igual, não me sinto humilhada. (S4)</p>
	Instabilidade		<p>159. e daí [por não ter ficado titular] até resultou alguma instabilidade para a minha situação na escola... (S4)</p> <p>160. Corri o risco até de ficar com o horário zero no ano seguinte (...). (S4)</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
ADD	Momento do conhecimento do ADD Tipo de conhecimento Pontos fracos	Imediato  Profundo  Modo como foi implementado  Quotas para excelente e muito	<p>161.(...) foi a revolta de ter sido ultrapassada [no concurso para titular]. (S4)                      162.mas essa revolta está patente se calhar até hoje. (S4)                      163.Fiquei realmente muito revoltada. (S4).</p> <p>164.Criou, logo alguma tensão, se bem que eu não tenha nada contra a pessoa em causa</p> <p>165.<b>Logo que saiu (...).</b> (S3)                      166. [tomei conhecimento do ADD] pouco depois de ter saído. (S4)                      167. (...) de imediato(S2)                      168.conheço-a (...) e desde logo (S2)</p> <p>169.conheço-a bem (...) (S2)                      170. (...) e li com muito mais cuidado do que tinha lido o ECD...(S3)                      171. (...) tenho um conhecimento maior da ADD do que do ECD. (S4)                      172. Li-o com cuidado, claro(S2)</p> <p>173.A forma como este modelo está implementado, como foi apresentado à opinião pública, não concordo de todo...(S3)                      174. Ponto fraco é toda a maneira como ele [modelo] foi implementado, a dizer que os professores nunca foram avaliados (S2)                      175. Originou, como nós sabemos, aquele movimento todo de contestação, de greves. (S4)</p> <p>176.<b>Não concordo no entanto com as quotas.</b> (S1)</p>



			bom	<p>177. (...) não há efectivamente ninguém que possa dizer a outro: olha és tão bom quanto aquele ou estás no mesmo nível, mas tenho estas quotas e portanto só este é que tem o excelente ou muito bom. (S1)</p> <p>178. Ao M.E o que interessa é que haja poucos muito bons e poucos excelentes... para poupar dinheiro... (S3)</p>
--	--	--	-----	---

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
		<p>Avaliação entre pares</p> <p>Penalização dos alunos</p>	<p>179. Nunca uma avaliação inter-pares. (S1)</p> <p>180. Eu entreguei os objectivos individuais e vou ter no mínimo duas aulas assistidas... Não me sinto nada bem por ser um colega da mesma escola [a avaliar-me]</p> <p>181. (...) ser avaliada por um colega é péssimo, leva quase de certeza a problemas de relacionamento... (S3)</p> <p>182. Avaliação sim, mas não nestas condições, e não neste momento, realizada por pessoas que são nossos colegas, que estão ali ao lado, que nós conhecemos já... (S4)</p> <p>183. Conhecemos não só a suas práticas, [do avaliador] mas também a sua maneira de ser, a sua personalidade, de que podemos gostar ou não gostar. (S4)</p> <p>184. (...) os alunos estão a ser penalizados sem dúvida. (S1)</p> <p>185.... eu tento não transparecer aos meus alunos o mau estar que nós sentimos.</p> <p>186. e quem perdeu? Perdemos todos... mas principalmente perderam os alunos (S3).</p> <p>187. com tantas reuniões para aprovar grelhas, tanto papel à nossa volta... a</p>

			<p>preparação de aulas fica comprometida... (S3)</p> <p>188.... sim os alunos, por muito que não se queira, estão a ser prejudicados...(S3)</p> <p>189.as preocupações dos professores estão um bocadinho desfocadas da preparação das aulas e, portanto, dos alunos em si (...). (S4)</p> <p>190. (...) estas preocupações acabam por ter implicações nos alunos. (S4)</p>
		Subjectividade/ pouca fiabilidade do avaliador	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
		Subjectividade/ pouca fiabilidade do avaliador	<p>191.Acho que a avaliação feita por um Presidente de Conselho Executivo completamente isento, o que humanamente é impossível, é de qualquer forma mais fiável do que a feita pelos avaliadores. (S1)</p> <p>192.Tudo depende da pessoa que avalia. (S1)</p> <p>193.O que para mim pode ser um desempenho notável pode não o ser para outro avaliador. (S1)</p> <p>194.Até ao Bom, não há problemas. Mas o notável para X pode não o ser para Y e todos concorrem para as mesmas quotas. (S1)</p> <p>195.há professores a ser avaliados por amigos, outros por “menos” amigos. (S1)</p> <p>196.Para ela [avaliadora] pode ser boa [a aula], mas se calhar noutra perspectiva já não será boa. (S4)</p>
		Subjectividade/pouca fiabilidade dos critérios	<p>197.um modelo extremamente fácil de impugnar. (S1)</p> <p>198.Isto é fingir que se avalia(S1)</p> <p>199.Este modelo finge, divide e é subjectivo. (S1)</p> <p>200.(...) como medir os indicadores desempenho notável? É a olhómetro? (S1)</p>

	<p>201. Os professores não estão todos nas mesmas condições, as turmas não são iguais. (S1)</p> <p>202. Outro ponto fraco são os parâmetros das grelhas... É que são tão subjectivos...(S3)</p> <p>203. (...) o que é uma aula criativa? (S3)</p> <p>204. Quantos meios audiovisuais diferentes devo usar para ter excelente? (S3)</p> <p>205. E se não usar nenhum [meio audiovisual], a aula foi péssima? (S3)</p> <p>206. se vamos avaliar dossiers, não sabemos quem é que os faz, qualquer um os pode apresentar bonitos, comprá-los. (S4)</p> <p>207. isso não traduz efectivamente a competência da pessoa. (S4)</p> <p>208. Relativamente às aulas que podem ser avaliadas e que podem ser supervisionadas pelo avaliador, se é num dia a combinar, também facilmente se prepara uma aula. (S4)</p>			
--	---	--	--	--

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
	<p>Dualidade de critérios do modelo de avaliação</p> <p>Reforma precece de professores</p>		<p>209. (...) toda a gente sabe preparar uma aula e pode de algum modo arranjar estratégias para que a coisa corra muito bem, porque é tudo combinado. (S4)</p> <p>210. Se fosse uma coisa imprevista, aí é que se poderia ver quem é que normalmente controla a turma, quem é que normalmente planifica, quem é que comete erros ou não comete... (S4)</p> <p>211. Um professor com 27 anos de serviço se quiser excelente ou muito bom tem de ter aulas assistidas mas um avaliador que pode ter menos anos de serviço já não precisa... porquê? (S3)</p> <p>212. Já não interessa saber se é criativo ou se usa o computador? (S3)</p> <p>213. Foi por isso [por causa do modelo de ADD] que tantas colegas pediram a reforma... (S3)</p> <p>214. (...) preferiram ir com uma reforma menor a aguentar todo este ambiente... (S3)</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
		<p>Falta da vertente formativa</p>	<p>215. [os professores que se reformaram] ainda estariam a trabalhar se não fosse esta avaliação... (S3)</p> <p>216. Se o interesse desta avaliação fosse o da partilha... mas na prática não o é de todo. (S1)</p> <p>217. (...) esta ADD não tem qualquer carácter formativo... e isso é deseducativo. (S3)</p> <p>218. costume dizer aos meus alunos que as aulas de teste e da sua correção são capazes de ser as aulas mais importantes de todas. (S3)</p> <p>219. porque lhes permite saber o que devem melhorar e muitas vezes perceber o que ainda não tinham percebido. (S3)</p> <p>220. Uma avaliação de desempenho deveria levar a uma melhoria. (S3)</p> <p>221. agora que os seus professores sejam melhores, que surjam melhores práticas, percebe? Isso parece não ser importante. (S3)</p>
	<p>Falta de Formação dos avaliadores</p>	<p>Dualidade de critérios na escolha do avaliador nas diferentes escolas</p>	<p>222. Repare na questão dos avaliadores... quem são eles? Que preparação têm? (S3)</p> <p>223. Veja bem que a grande maioria são aqueles que chegaram ao topo da carreira apenas por serem mais velhos e estarem no décimo escalão (o que nem sempre é injusto) .... (S3)</p> <p>224. Então o M.E não se está a contradizer? (S3)</p> <p>225. Diz[ o M.E.] que os professores nunca foram avaliados (o que é mentira), e põe a avaliá-los pessoas que chegaram a titulares com bastante menos pontos que o professor que estão a avaliar. (S3)</p> <p>226. serem avaliadas por alguém (...) que pode ter menos competências, que pode ter menos tempo de serviço... (S4)</p> <p>227. na minha escola nós até começámos por ter uma posição (...) diferente de outras escolas, que foi a de eleger as avaliadoras. (S4)</p>

<p>228. Pelo menos nesse aspecto foi eleita a pessoa que o departamento, o grupo, achou que seria a pessoa mais indicado. (S4)</p> <p>229. Foi-nos dada a oportunidade de escolher a pessoa que eventualmente teria um perfil, quanto a nós, dentro da escolha possível, que poderia ser melhor para nós. (S4)</p> <p>230. porque nem em todas as escolas foi feita essa eleição, não é? (S4)</p>	<p>231. Noto isso principalmente em relação às quatro coordenadoras de departamento que trabalham muito isoladamente do resto da escola (S4).</p>	<p>232. Quanto à ADD concordo basicamente com os seus princípios. (S1)</p> <p>233. Os princípios da avaliação até estão certos, premiar o mérito... (S2)</p> <p>234. Os princípios que regem a ADD são pertinentes e eu concordo com eles... (S3)</p>	<p>235. concordo com a distinção baseada no mérito, apesar de isso ser um bocadinho subjectivo algumas vezes. (S1)</p> <p>236. Ponto forte é sem dúvida distinguir o mérito das pessoas. (S2)</p> <p>237. É preciso haver uma diferenciação que não tenha só a ver com os anos de serviços. É preciso diferenciar pelo mérito. (S3)</p> <p>238. Como em todas as profissões também na nossa há quem trabalhe muito, quem se encontre aos outros... (S3)</p> <p>239. em todas as profissões poderá haver uns melhores, outros piores, uns baldas, (...), os que faltam muito... (S4)</p>	<p>240. Na minha escola houve um certo burburinho no início, quando este processo se iniciou. (S1)</p> <p>241. (...) desde o início do ano sempre houve um mal estar quando se falava de avaliação... (S2)</p>
<p><b>Categoria</b></p>	<p><b>Subcategoria</b></p>	<p><b>Indicadores</b></p>	<p><b>Unidades de Significação</b></p>	
	<p>Divisão/isolamento</p> <p>Princípios da ADD</p>	<p>Pontos fortes</p>	<p>Diferenciação pelo mérito</p> <p>Mal-estar</p>	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
			<p>242. (...) eu tento não transparecer aos meus alunos o mau estar que nós sentimos. (S2)</p> <p>243. (...) a grande maioria dos professores tenta não transparecer todo este mau estar para os alunos... (S3)</p> <p>244. Olhe é um clima de cortar à faca... (S3)</p> <p>245. (...) tem havido imensas discussões. (S3)</p> <p>246. (...) é deprimente... é sei lá olhe, indescritível... (S3)</p> <p>247. Isso começou a criar um bocadinho de mau ambiente. (S4)</p> <p>248. há agora [na Escola] um mau-estar muito grande. (S4)</p> <p>249. as pessoas não se sentem bem na escola... (S4)</p> <p>250. Há mau estar neste momento [entre os professores da Escola]. (S4)</p> <p>251. E isso criou algum mau estar dentro da escola, o facto de alguns, poucos, entregarem [objectivos mínimos] (S4)</p> <p>252. [para se precaverem relativamente a uma possível avaliação] os professores deixaram de partilhar. (S1)</p> <p>253. O que me irrita profundamente é haver professores que (...) estão sempre a informar os avaliadores daquilo que vão fazendo. (...) i</p>
			<p>254. surgiam esses sentimentos todos... ninguém sabe bem o que é que o outro diz, o que é que não diz... (S2)</p> <p>255. fazendo bem ou fazendo mal [as avaliadoras], tudo o que fazem não é muito bem visto pelas pessoas da escola, nem que seja feito com muito boa intenção (...) (S4)</p> <p>256. mas as pessoas da escola não vêem com muito bons olhos o facto de elas trabalharem muito isoladamente [as avaliadoras]. (S4)</p> <p>257. [o clima é de] maledicência. (S3)</p> <p>258. Eu assumi aquilo que tinha feito, até porque sempre disse que o iria fazer, mas não percebi porque é que toda a gente tem de saber quem é que de cada grupo pediu para ter aulas assistidas... Senti-me observada. (S2)</p>
		Indecisão	<p>259. (...) as pessoas não sabiam se haviam de começar a fazer os portefólios</p>

			<p>ou se não faziam. (S4)</p> <p>260. há um mês ou dois quando as pessoas tiveram que entregar objectivos, foi um bocado difícil...as pessoas não sabiam se haviam ou não de entregar. (S4)</p> <p>261.de não confiar muito nas pessoas...(S2)</p> <p>262. (...) olhámos uns para os outros não sabendo aquilo que os outros pensavam. (S1)</p> <p>263.desconfianças... (S3)</p> <p>264.nem todas as pessoas abriram o jogo... (S3)</p> <p>265.quando eu perguntava se iam entregar O.I. diziam que ainda não sabiam... (S3)</p> <p>266. [o clima é de] desconfiança, (S3)</p>
	Desconfiança		

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
		<p>União na contestação ao modelo</p>	<p>267.(...) a partir do momento em que fizemos a primeira reunião geral de professores e em que (...) verificámos que a quase totalidade comungávamos do mesmo sentimento perante esta forma de avaliar (...) (S1)</p> <p>268.(...)senti que a escola se uniu. (S1)</p> <p>269.senti [após a primeira reunião geral] que começou a haver mais partilha e parecia que a escola era o que tinha sido antigamente. (S1)</p> <p>270.Mas só a partir da RGP é que todos conseguimos dizer o que sentíamos e pensávamos sobre este processo de avaliação. (S1)</p> <p>271.Imagina que foi a primeira vez na minha vida que fiz greve!(S1)</p> <p>272.desde os tempos de estudante, que não ia a uma manifestação e agora fui...cá em casa ficaram espantados, mas eu fui... e fiz greve.(S3)</p>

			<p>273. Sou avaliadora (...), sem ninguém para avaliar, graças a Deus. Nenhuma das pessoas que me estava atribuía solicitou avaliação das suas aulas. (S1)</p> <p>274. Graças a Deus porque eu não concordo minimamente com este tipo de avaliação. (S1)</p> <p>275. (...) se algum dos professores que me estavam adstritos tivesse pedido observação de aulas eu teria entrado na greve que está prevista para os avaliadores. (S1)</p> <p>276. [para se precaverem relativamente a uma possível avaliação] os professores deixaram de partilhar. (S1)</p> <p>277. (...) de falta de união! O que se notava muito menos antes... (S2)</p> <p>278. (...) deixou de haver (...) por parte de muitos professores partilha daquilo que faziam. (S1)</p>
--	--	--	---

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Significação</b>
			<p>279. Ouvi queixarem-se disso [de deixar de partilhar] mais os professores mais antigos. (S2)</p> <p>280. Entre os mais novos não notei tanto isso [falta de partilha], mesmo entre os que entregaram O.I e os que não entregaram. (S2)</p> <p>281. (...) inconscientemente querem [os professores] sempre ter melhor classificação do que o outro. (S1)</p> <p>282. [o clima é de] inveja. (S3)</p> <p>283. Esta avaliação o que faz é trazer desgaste, tirar energias. (S1)</p>
		Inveja	
		Tensão	



			<p>284. (...) trouxe desgaste. (S1)</p> <p>285. (...) e depois claro que todo este stress (...) (S3)</p> <p>286. Cada vez venho mais tarde [para casa], são reuniões atrás de reuniões, reuniões desgastantes(...). (S3)</p> <p>287. Quando entreguei os O.I. senti nervosismo mas ao mesmo tempo tinha vontade de subir na carreira. Só já depois de ter entregue é que me foi dito que quem não entregou não ia ter qualquer tipo de consequências... (S2)</p> <p>288. (...) Falta de paciência muitas vezes para muita coisa... (S2)</p> <p>289. mas é humano que às vezes por causa de todo este clima a nossa paciência não seja a mesma... (S3)</p> <p>290. (...) são reuniões atrás de reuniões (...) em que as pessoas gritam, se zangam... se dividem... (S3)</p> <p>291. (...) se eu tivesse que comparar a escola com alguma coisa acho que a comparava com um vulcão que está quase, quase a entrar em erupção... (S3)</p> <p>292. o clima é de conflito (...) (S3).</p>
--	--	--	--

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
		<p>Medo da arbitrariedade deste modelo de avaliação</p> <p>Medo de represálias</p>	<p>293. As pessoas não têm medo de ser avaliadas. (...) têm medo é da subjectividade deste modelo de avaliação. (S1)</p> <p>294. Tudo isto leva a que haja receios de amiguismo, de traição. (S1)</p> <p>295. Sei que há escolas (não na minha) em que as pessoas podem estar contra a avaliação, mas que não se podem manifestar com medo de algumas represálias. (S4)</p> <p>296. O que me levou a entregá-los [os o.i.] no meio desta conjuntura toda, assim dizendo, foi pura e simplesmente o meu lugar na carreira. (S2)</p>

			<p>297. Ainda sou muito novinha, estou num escalão muito baixo e, estar 2 anos parada. (S2)</p> <p>298. Ainda sou muito novinha, estou num escalão muito baixo e, estar 2 anos parada (...). (S2)</p> <p>299. (...) não contar estes 2 anos de serviço para a progressão na carreira ia ter um grande impacto na minha vida pessoal. (S2)</p> <p>300. <i>“Isto é mesmo anónimo, não é? nem sequer ninguém vai saber de que escola sou?”</i> (S3)</p> <p>301. Porque os alunos vêem-nos como alguém que já sabe muita coisa e de repente vai lá alguém... (S2)</p> <p>302. Que eu, no meu caso, fui sincera com os meus alunos e disse-lhes que iam lá avaliar-me, não disse que era por outro motivo qualquer. (S2)</p> <p>303. (...) acharam estranho [eu ser avaliada] porque, para eles o professor é professor, já sabe. (S2)</p> <p>304. O professor [para eles] não precisa de ser avaliado, principalmente se for um bom professor... (S2)</p>
--	--	--	---

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
		<p>Desdém</p>	<p>305. Notei talvez um certo gozo [relativamente aos professores que entregaram O.I.], é o que eu posso dizer. (S1)</p> <p>306. (...) falavam de uma ou outra pessoa com certo desdém (...). (S1)</p> <p>307. (...) aquelas pessoas foram entregar porque havendo quotas e não havendo muita gente a concorrer, provavelmente pensam que têm hipótese de ter Muito Bom ou Excelente, não o merecendo. (S1)</p> <p>308. (...) ou porque também achamos que essas pessoas que entregaram e pediram aulas assistidas, estão a ver neste momento alguma oportunidade de poder ter o tal muito bom e o tal excelente (...). (S4)</p> <p>309. (...) como há quotas e como há muito poucos a pedir essas aulas</p>

			<p>assistidas, têm oportunidade neste momento com alguma facilidade de ter o muito bom ou o excelente. (S4)</p> <p>310. O primeiro desânimo é aquilo que eu disse há bocado que é o de revolta (...) pela forma como fomos tratados desde o início por este governo e pelo Ministério da Educação. (S1)</p> <p>311. Trouxe! Trouxe revolta (...). (S1)</p> <p>312. <b>esta insatisfação e revolta vem para casa... (S3)</b></p> <p>313. <b>Ter que engolir elefantes vivos, sem poder ripostar, não se adequa à minha maneira de ser!(S1)</b></p> <p>314. (...) senti-me revoltada por achar que estava a ser exposto ali o meu nome, de uma forma estranha...(S2)</p> <p>315. <b>é urgente que se saiba que os professores querem ser avaliados e sempre têm sido avaliados... e continuam a ser avaliados todos os dias... (S3)</b></p> <p>316. <b>as pessoas esquecem-se de que nas aulas temos 20 e tal alunos à nossa frente... esses são os grandes avaliadores... (S3)</b></p>
	Revolta		
	Indignação		
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação
			<p>317. <b>e nós não podemos fazer cera... não podemos como num escritório fazer menos porque nos dói a cabeça... aqueles 20 e tal pares de olhos não se compadeçam... (S3)</b></p> <p>318. (...) e de indignação pela forma como fomos tratados desde o início por este governo e pelo Ministério da Educação (S1).</p> <p>319. <b>Senti-me indignada (...)(S2).</b></p> <p>320. <b>E depois há toda esta ideia que o M.E e certos jornalistas querem fazer passar de que os professores nunca foram avaliados e que não querem ser</b></p>

			<p><i>avaliados e que é mentira e me deixa indignada. (S3)</i></p> <p>321. Se foram pessoas que perante todos tomaram uma determinada posição e à última da hora voltaram atrás, aí considero desleal, desonesto e com falta de ética pessoal e profissional. (S1)</p> <p>322. (...) quem não entregou achou que as pessoas que entregaram estavam de certa maneira a furar um bocadinho a luta (...) (S4)</p> <p>323. fiquei indignada porque inicialmente essas pessoas até assinaram abaixo-assinados (...) mas depois, chegada a hora, acharam que a sua carreira ia ficar prejudicada e optaram por entregar os objectivos. (S4)</p> <p>324. sinto um certo desânimo por a escola pública, e contra aquilo que queiram fazer parecer, não estar a fomentar a qualidade, mas sim a quantidade, e de não se conseguir assim ter um equilíbrio entre a qualidade e a quantidade. (S1)</p> <p>325. Imagina que até utilizei o simulador da C.G.A.! (S1)</p> <p>326. às vezes penso que podia fazer as coisas de outra maneira mas falta-me o animo... (S3).</p>
	Desânimo		

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Significação</b>
		Resiliência	<p>327. O dinheiro [do dia de greve] fez falta, mas teve de ser... (S3)</p> <p>328. Mas, se nos querem destruir enquanto Professores, enganem-se. (S1)</p> <p>329. Continuo de pedra e cal! (S1).</p>
		Ironia	<p>330. é engraçado mas antigamente havia pessoas que nunca participavam em actividades dos departamentos ou dos alunos e agora andam pela escola muito activas e fazem exposições, visitas de estudo... (S3)</p>

<p><b>Sugestões novo modelo de avaliação</b></p>	<p><b>Modelo de avaliação anterior</b></p>	<p>Retomar o relatório crítico</p> <p>Inexistência de quotas</p> <p>Falhas no modelo anterior</p>	<p>331. se eu não estivesse também metida neste imbróglgio dava-me de certeza vontade de rir de tão ridículo que isto é. (S3)</p> <p>332. os colegas de informática não têm mãos a medir – toda a gente quer agora aprender a mexer nos quadros interactivos, nos projectores de vídeo... (S3)</p> <p>333. Acho que se devia voltar a pegar nos relatórios críticos que até aqui fazíamos. (S3)</p> <p>334. (...) consoante as classificações obtidas, as pessoas progrediriam ou não, mas sem quotas, porque isso é falsear tudo... (S3)</p> <p>335. não há avaliação justa que possa resistir a um sistema de quotas. (S3)</p> <p>336. nessa altura (eu pertencia à comissão de avaliação de desempenho docente), sentia necessidade de poder dar bom a alguns professores. (S1)</p> <p>337. isso [a classificação de bom] não estava nas minhas atribuições, o professor pedia bom se o quisesse. (S1)</p>
<p><b>Categoria</b></p>	<p><b>Subcategoria</b></p>	<p><b>Indicadores</b></p>	<p><b>Unidades de Significação</b></p>
	<p><b>Avaliação Interna</b></p>	<p>Escola avalia em insuficiente, suficiente e bom</p> <p>Importância do currículo</p>	<p>338. uma escola deve avaliar os seus professores em 3 níveis: insuficiente suficiente e bom. (S1)</p> <p>339. (...) haveria uma análise feita pela escola relativamente aos anos em que se permaneceu no escalão. (S1)</p> <p>340. E sempre com o olhar sobre todo o currículo passado do professor. (S1)</p>
	<p><b>Avaliação Externa</b></p>	<p>Candidatura ao muito bom e ao</p>	<p>341. os professores que queiram de facto ter muito bom ou excelente</p>

			<p>excelente</p> <p>Importância do percurso do professor</p> <p>Defesa de relatório e currículo</p> <p>Formação adequada</p>	<p>deveriam candidatar-se a esses níveis através de uma avaliação externa. (S1)</p> <p>342.(...) depois então uma análise externa(...) (S1).</p> <p>343. que não ficasse apenas por aí [a análise externa] mas que também contemplasse todo o percurso do professor. (S1)</p> <p>344. Depois esses relatórios e o nosso curriculum seriam defendidos perante um júri (...) (S3)</p> <p>345. [júri formado por] um elemento da escola, que poderia ser um elemento do Conselho Executivo e outros elementos exteriores à escola (...). (S3)</p> <p>346. [a avaliação externa seria] realizada por pessoas que tivessem formação em avaliação de desempenho. (S1)</p> <p>347. (...) com formação adequada. (S3)</p> <p>348. (...) realizada [avaliação externa] por alguém com formação especializada (S1)</p> <p>349. que fosse feita também por alguém que tivesse uma formação específica para isso, por alguém a quem fosse reconhecida competência para isso. (S4)</p>
<b>Características do avaliador/Júri</b>				
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Significação</b>	
				<p>350. (...) o avaliador deverá ser sempre alguém com alguma formação especializada (S4).</p> <p>351.o júri deveria ser o mesmo para toda a escola. Só assim haveria uniformidade e maior transparência no processo. (S2)</p>

		<p>Avaliador externo á escola</p> <p>Equidade no processo</p>	<p>352. [acho que o avaliador] tem de ser alguém fora da escola. (S2)</p> <p>353. deveria ser feita[a avaliação] por alguém que, em primeiro lugar, não fosse da própria escola para não criar esse mau estar, que já estamos a ver que está a começar a instalar-se. (S4)</p> <p>354. (...) se [o avaliador] fosse de fora era sempre melhor...(S4)</p> <p>355. É claro que tinha de haver uma espécie de perfil do bom professor, mas que não fosse ambíguo isto é teria que ser um perfil muito bem traçado, tudo muito bem caracterizado, sem múltiplas interpretações (...) (S3)</p> <p>356. e toda a gente ficava em igualdade de circunstâncias pelo menos dentro de uma escola, não é? (S4)</p> <p>357. A pessoa que é escolhida para avaliadora tem de ter um perfil em que não pode ir pelas amizades ou inimizadas. Tem de ser neutro e imparcial. (S2)</p>
<p><b>Categoria</b></p>	<p><b>Subcategoria</b></p>	<p><b>Indicadores</b></p> <p>Nunca um avaliador do mesmo grupo</p>	<p><b>Unidades de Significação</b></p> <p>358. <b>A ser obrigatória a avaliação entre pares</b> nunca deveria ser um professor do próprio grupo a avaliar os outros professores. (S1)</p> <p>359. haveria aí uma carga, [sendo o avaliador um professor do grupo] já nem digo sob o ponto de vista de relações pessoais, digo mesmo sob o ponto de vista de como é que o professor que vai avaliar consegue dissociar a forma como ele daria aquela matéria da forma como o seu colega a dá.</p>

				<p>(S1)</p> <p>360. colegas do departamento no júri, não. (S3)</p> <p>361. se o avaliador for de outro grupo afim, de forma a compreender a parte científica, poderia centrar-se na parte pedagógico/didáctica e na relação professores alunos. (S1) [A ser obrigatória a avaliação entre pares]</p>
--	--	--	--	--