



**“EU VIM DE LONGE... EU VOU P’RA LONGE”**  
*50 anos de educação em democracia*

1-3, fevereiro, 2024

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga

**ATAS DO V COLÓQUIO INTERNACIONAL  
DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO**



entidades parceiras



**Título:**

Atas V Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação “Eu Vim de Longe... Eu Vou p’ra Longe” – 50 Anos de Educação em Democracia

**Organizadores:**

Natália Fernandes (coordenadora)

Daniela Silva, Esmeraldina Veloso, Fátima Antunes, Fernanda Martins, Manuel António Silva, Maria Emília Vilarinho, Teresa Sarmento, Tiago Madalozzo

**Editor:**

Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

**Tratamento gráfico:**

eventQualia

**Suporte:**

Eletrónico

**Data de Publicação:**

23 de janeiro de 2025

**ISBN:** 978-989-33-7134-3



entidades parceiras



"Eu vim de longe... eu vou para longe" - 50 anos de educação em democracia .....	6
Educação e formação de adultos: Necessidade(s) temporária(s) ou permanente(s)? .....	11
Isabel Sofia Fernandes Moio	
Integridade e formação para a liderança .....	26
Cristina Sá Carvalho	
Conceções de adultos sobre estudar e aprender no Ensino Superior. Contributos para a Educação ao Longo da Vida. ....	42
Ana Luísa de Oliveira Pires	
Laivos de parentocracia no funcionamento da escola pública: A perceção dos professores sobre o poder dos pais na ação escolar de um agrupamento de escolas.....	58
Henrique Ramalho	
Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020: Avanços ou retrocessos para a inclusão? .....	75
Valcenir Aparecido Beltrami	
Pesquisa em política educacional e o conceito de campo de Bourdieu.....	91
Silvana Stremel	
APROXIM@RTE: Garantir os direitos da criança e a prevenção dos maus-tratos através de um projeto de intervenção .....	104
Elisete Diogo	
Daniela Almeida	
Agrupamento de escolas portuguesas e gestão democrática .....	120
Cecília Luiz	
Fernanda Martins	
“Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo”: Percursos académicos inesperados de estudantes-trabalhadoras no ensino superior - Notas de investigação .....	132
Joana Costa	
Percursos políticos do Brasil e de Portugal para democratização educacional .....	146
Catiane Kolling Kother	
Participação, colaboração, partilha e cuidado: Desafios do projeto SMOOTH em contexto de educação não-formal .....	159
Natália Fernandes	
Fernanda Martins	
Marlene Barra	
Joana R. Casanova	
Teresa Sarmento	
Daniela Silva	
Vivian Agnolo Madalozzo	
Erika Machado do Ó Corrêa	
O (não) saber-prático de diretores brasileiros na resolução de desafios estruturais da escola .....	171
Aline Cristina de Souza	
O regime de colaboração na educação pública do Ceará como princípio de justiça social na garantia da inclusão e equidade na educação infantil.....	183
Maria Benildes Uchôa de Araújo	
Maria Oderlânia Torquato Leite	
Joizia Lima Cavalcante Rego	
Meritocracia sob o olhar de Bourdieu .....	198
Bruna Duarte Silva	
Gestão democrática na formação continuada de diretores: Trocas de saberes e experiências entre pares.....	205
Maria Cecília Luiz	
A construção social da infância: Marcos legais, direitos e políticas públicas no Brasil.....	217
Douglas Barbosa Werneck	
Ademilson de Sousa Soares	
Projeções “futuras” do presente na educação tecnológica: Formação e trabalho docente .....	227
Mateus Henrique da Silva Bezerra	
A articulação entre educação e a cidadania: Repercussões na sociedade democrática .....	238
Virgínia Baptista	
Paulo Marques Alves	

Uma meta-análise ao impacto da avaliação do desempenho docente na transformação da escola e da profissão docente .....	253
Henrique Ramalho	
O futuro dos professores sob uma perspectiva histórica: Modos de projeção da profissão docente no discurso pedagógico .....	269
Lara Chaud Palacios Marin	
A educação para o lazer: O papel do/a educador/a social em contexto escolar.....	284
Dário Gomes Ana Cabral Deibe Fernández Simo Fátima Gomes	
Rainha Charlotte: uma história Bridgerton - decolonial ou descolonial?.....	295
Walter Rodrigues Marques Andréa Luisa Frazão Silva	
Movimentos de pesquisa sobre experiências escolares emancipadoras: O que os trabalhos revelam?.....	309
Beatriz Nogueira Marques de Vasconcelos Luana Costa Almeida	
Democratização e educação: As ações afirmativas como política pública para acesso e permanência de estudantes no ensino superior brasileiro e português.....	324
Alessandra Maria Aquino Canivezi Cristiane Machado	
Educadoras da infância e seus percursos identitários com a linguagem matemática .....	339
Klinger Teodoro Ciriaco	
É "por trás do texto escrito" que a colaboração acontece! História das histórias de grupos colaborativos brasileiros .....	355
Danielle Abreu Silva Klinger Teodoro Ciriaco	
Inteligência artificial: Percepções dos professores na educação do século XXI.....	367
Susana Oliveira	
Os saberes de educadores do ensino regular: Processo inclusivo de estudantes com deficiência visual .....	383
Aline Cristina de Souza Valcenir Aparecido Beltrami	
Os caminhos e descaminhos da avaliação institucional participativa nas escolas públicas municipais de Campinas: O árduo trabalho pela qualidade social.....	399
Claudia Pereira de Pádua Sabia	
(In)visibilidade e participação das crianças na construção da memória coletiva .....	417
Ana Clara Ramos Correa Flaviana Oliveira de Carvalho	
Contrato racial e epistemicídio da razão negra: Dispositivos que favorecem a compreensão dos desafios de implementação da lei 10.639/2003 .....	430
Isa Daniele Mariano de Souza Sá Alexandro do Nascimento Santos Rodnei Pereira	
Currículo intercultural na educação da infância indígena e a formação das educadoras: A brincadeira como fonte de exploração matemática.....	446
Fernando Schlindwein Santino Klinger Teodoro Ciriaco	
Efeitos da alfabetização sobre os resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos dados longitudinais do Ceará (SPAECE- Alfa e do 5º ano EF) entre 2016 e 2019.....	459
Francisco Antonio Sousa De Araujo Guilherme Irff Pedro Alexandre Santos Veloso Roberta Loboda Biondi Nastari Luiz Guilherme Dácar Da Silva Scorzafave Manuela Ferraz Hirata Gabriel Oliveira De Macedo	
Democratizar o acesso e a permanência às universidades: Políticas de ações afirmativas e a garantia da igualdade para estudantes negros.....	475
Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa	

Formação de educadores de infância e professores do ensino primário para a classe de iniciação no Município de Malanje, Angola .....	484
Ageu Adão Lora Serrote	
A qualidade da escola pública para além dos testes padronizados: Infraestrutura e condições de trabalho como subsídios para a Avaliação Institucional Participativa (AIP) .....	494
Claudia Pereira de Pádua Sabia Mara Regina Lemes de Sordi	
Educação superior inclusiva para pessoas com deficiência entre Brasil e Portugal – O desafio atual.....	511
Valéria Peres Asnis Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho	
Avaliação qualitativa de um programa de parentalidade positiva com foco Desenvolvimento da linguagem na primeira infância no Brasil.....	524
Camila Guedes Guilherme Irffi	
Direitos das crianças: Olhares sobre a participação infantil na América Latina .....	541
Monique Aparecida Voltarelli	
Poéticas do brincar de casinha e as arquiteturas da experiência: Uma experiência no coração da chapada dos veadeiros .....	552
Beatriz Nogueira Marques de Vasconcelos	
O direito à educação – Três vezes presente no direito? .....	566
Dora Resende Alves Mário Simões Barata	
Olhares sobre o acesso nas escolas estaduais de ensino regular e educação profissional, a partir de dados educacionais .....	580
Rego, Joizia Lima (Fortaleza, Ceará e Brasil)	
Efeitos da alfabetização sobre os resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos dados longitudinais do Ceará (SPAECE- Alfa e do 5º ano EF) entre 2016 e 2019.....	595
Francisco Antonio Sousa De Araujo Guilherme Irffi Pedro Alexandre Santos Veloso Roberta Loboda Biondi Nastari Luiz Guilherme Dácar Da Silva Scorzafave Manuela Ferraz Hirata Gabriel Oliveira De Macedo	

# Uma meta-análise ao impacto da avaliação do desempenho docente na transformação da escola e da profissão docente<sup>1</sup>

*Henrique Ramalho*  
CI&DEI, Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu  
hpramalho@esev.ipv.pt

## Resumo

Este estudo inscreve-se na abordagem crítica a um quadrante específico das políticas educativas, designadamente, a avaliação do desempenho docente, enquanto política educativa pública de charneira, especialmente, cremos nós, suscetível a uma conexão forte ao termo *eficientismo educacional*. Ou seja, referimo-nos ao (re)centramento do desempenho docente no foco dos resultados e objetivos educacionais, em que, continuamente, se tem vindo a inscrever a ação educativa das escolas e dos seus profissionais. Porquanto a eficiência refere-se, também, ao controlo minucioso dos processos curriculares, pedagógicos e didáticos. O objetivo primeiro é desenvolver uma compreensão crítica sobre os impactos que a avaliação do desempenho docente tem vindo a suscitar no desenvolvimento organizacional da escola e no desenvolvimento profissional dos professores. Metodologicamente, opera-se com procedimentos típicos da análise de conteúdo sistemática de inferência não frequencial, do tipo temático categorial, evoluída para uma abordagem meta-analítica do objeto de estudo. Numa ilação mais genérica, diríamos que a avaliação do desempenho docente tenderá a operar como um utensílio técnico burocrático, que opera na agenda da previsibilidade da ação educativa das escolas e dos seus profissionais, focada, não somente nos resultados, mas, também, no controlo dos recursos, dos métodos e das formas de monitorização e de medida, seja dos respetivos níveis de eficiência, seja do grau de eficácia dos processos.

Palavras-chave: meta-análise, escola, avaliação do desempenho docente, desenvolvimento organizacional e profissional.

## 1. Nota introdutória

O estudo tem como objeto de análise a avaliação do desempenho docente, enquanto política educativa pública de charneira (Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro), face

---

<sup>1</sup> Agradecimentos: este trabalho é financiado por Fundos Nacionais da FCT, I.P., no âmbito do projeto Ref.ª UIDB/05507/2020, com o identificador <https://doi.org/10.54499/UIDB/05507/2020>. Agradecemos, adicionalmente, ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.

a uma narrativa instituída em Portugal em torno das prerrogativas associadas às correntes teóricas do eficientismo educacional (Kliebard, 1995; Lima, 2014), circunstanciadas, também, na linha reformista e modernizadora da nova gestão pública (Cóssio, 2018; Lima, 2018). Não sendo, por isso, despidendo minudenciar, também, essa política pública de educação na senda das teorias do capital humano (Schultz, 1973) e das consequências que decorrem dessa conexão. Tem como objetivo central suscitar outros contributos para a compreensão dos impactos que a avaliação do desempenho docente tem vindo a suscitar no desenvolvimento organizacional da escola e no desenvolvimento profissional dos professores. A metodologia mobilizada tem por base procedimentos metodológicos próprios da análise de conteúdo sistemática de inferência não frequencial, do tipo temático categorial (Bardin, 1995). Fazemos evoluir esses procedimentos para uma meta-análise (Castro, 2001) qualitativa (Zimmer, 2004) inscrita nos pressupostos da Teoria Fundamentada nos Dados (Khan, 2014), na linha de uma meta síntese ou revisão sistemática qualitativa. Decorrente da constituição de um corpus documental determinado, com recurso aos repositórios científicos nacionais, e seguindo os critérios associados ao trato concetual antes enunciado, o estudo parte do procedimento de amostragem inicial de estudos científicos que reportam ao contexto português, aventando a integração e análise dos respetivos aportes teóricos concetuais, objetivos e resultados da investigação empírica em apreço. Em termos de ilações gerais, é-nos possível projetar uma meta-síntese que denuncia o arrolamento do desempenho docente numa deriva paradigmática da gestão educacional que se mostra funcional e instrumental aos fins educacionais de feição macro administrativa e tecnocêntrica, sistematizados, mais a jusante, numa lógica eficientista dos professores e das escolas.

## **2. Alinhamentos concetuais da avaliação do desempenho docente**

Numa tentativa contínua de reinterrogar e ressituar em perspetiva mais plural o que se diz e faz da avaliação do desempenho de professores, as nossas incursões concetuais enquadrar-se, também, do ponto de vista hermenêutico, com a interpretação das condições sociais, culturais e ideológicas que tendem a influenciar, em sentido lato, os sistemas de avaliação educacional. A preceito, e porque, também, são opções nossas, impõe-se que tais incursões sejam balizadas pelas fronteiras reformistas e modernizadoras da educação, encetando um primeiro momento de análise pelas derivas concetuais analisadas a partir, por um lado, da

teoria do capital humano (Schultz, 1973) e, por outro, da nova gestão pública (Afonso, 2018), de forma a que possamos aferir às narrativas que a avaliação do desempenho docente tem vindo a suscitar no desenvolvimento organizacional da escola pública e, também, no desenvolvimento profissional dos professores. Tais opções analíticas decorrem da persuasão com que a política de avaliação de professores se tem vindo a assumir na relevância da atividade laboral e produtiva do ser humano e, necessariamente, a reconsideração do significado estratégico do desempenho profissional das pessoas no seio das organizações educativas. Algo delineado por Stephen Stoer (1982, pp. 35, 36) da seguinte forma:

A educação é concebida, principalmente, como um agente de transformação económica e, conseqüentemente, social. Ela providencia o capital humano. (...) Tanto a ‘normalização’ como a ‘eficiência’ foram, evidentemente, concebidas tendo em conta o objetivo de igualdade de oportunidades. (...). As críticas deste ficaram a dever-se à erosão de facto, que ele via estar a verificar-se relativamente aos princípios da igualdade de oportunidades educativas; segundo ele, este princípio não estava a ser aplicado com suficiente rigor.

Ou seja, o investimento em políticas de avaliação do desempenho dos professores decorre, primeiro que tudo, de um processo de *catequização* das capacidades humanas, que resvalam para a realização do capital humano, por via da formação e profissionalização dos professores. Exploramos, aqui, a política da avaliação do desempenho dos professores como um discurso oficial de timbre reformista (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro), cujas bases institucionais e normativas representam diferentes arranjos, projeções e expectativas sobre o papel dos professores, num alinhamento das suas bases com a ideologia das competências (Alves, Moreira & Puziol, 2009), ao que acrescentamos que as semânticas discursivas decorrentes dessa política educativa, em concreto, mantêm-se no jugo da “(...) conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.” (Mészáros, 2008, p. 45), em linha com a teoria do capital humano e do valor económico da educação (Schultz, 1973), sob o desígnio sagrado das *skills performance* (Biberhofer, 2019). O discurso oficial da avaliação do desempenho docente comporta um tique reformista, de reestruturação das escolas, do Sistema e da profissionalidade dos seus atores, de onde decorre a ideia essencialista do professor ideal, dotado de uma identidade construída “(...) ‘contra’, e não apenas ‘com’. Os professores foram moldados no interior e bloqueados a partir do

exterior.” (Lawn, 2001, p. 121), operando-se com a avaliação de desempenho docente como política reformista e modernizadora, com especial ênfase nas qualificações e competências profissionais, enquanto forma de controlo da ação profissional, ou seja, com um foco discursivo nos operadores e nos comportamentos apropriados usados para determinar a forma e as possibilidades da educação (Grosvenor & Lawn, 2001) no quadro de uma determinada planificação social (Silva, 1976). Congruentemente, o discurso oficial da avaliação do desempenho docente comporta dimensões políticas, administrativas, culturais, normativas e técnicas, que tornam o respetivo sistema de avaliação “(...) portador de representações e de problematizações específicas do universo educativo, como participa na organização das relações sociais específicas entre actores, introduzindo regras, normas, procedimentos que intentam dar estabilidade e previsibilidade à acção.” dos docentes (Carvalho, 2009, p. 1017). Concretiza-se, assim, uma abordagem ao ofício de professor simetrizada com a prerrogativa durkheimiana (Durkheim, 2011) de o perspetivar como alguém que incorpora conhecimentos, desenvolve competências-chave, adota comportamentos conformes e estrutura o seu pensamento profissional em função de uma determinada planificação social, considerados essenciais pelos os arquitetos do Sistema, em que “O problema em decidir acerca dos objectivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor.” (Lawn, 2001, 120), precisamente na linha do que Maria Manuela da Silva (1976, p. 168), arrazoa:

À representação ‘negativa’ dos factores sociais, como freios ou resistências ao desenvolvimento, sucede uma representação ‘positiva’, que consiste em considerar o factor humano enquanto recurso de produção. Daquí nasce uma problemática nova posta à planificação: a racionalização dos investimentos de valorização do ‘capital humano’. A esta luz são definidas políticas e programas de acção tendentes a melhorar o nível de instrução e de saúde das populações como meios do crescimento económico. Fala-se em ‘investimento’ para significar que tais medidas e programas de acção deverão assegurar a rendibilidade dos gastos com eles efectuados. Fala-se em ‘capital humano’ para mostrar a dimensão de ‘factor produtivo’ do elemento humano e representar as suas leis de acumulação e depreciação.

Deparamo-nos, então, com uma contemplação do ofício de professor subjugado a um novo instrumento de regulação da profissão docente, associado ao vulto ideológico da *New Public Management* (MacLaughlin, 2002; Lessard, 2006), enquanto discurso modernizador do eficientismo da coisa pública e “(...) corpo teórico reformista (...)” (Lima, 2018, p. 18) cuja agenda toma como essencial a ideia de

(...) gestão da identidade dos professores (...) alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controlo e numa forma eficaz de gerir a mudança: pretende-se argumentar que ideias acerca da governação através do discurso, da construção de identidades oficiais e do policiamento das fronteiras da identidade (associando a identidade dos professores à identidade nacional e de trabalho). (Lawn, 2001, p. 117).

A estratégia reformista da Nova Gestão Pública, tal como advogam Osborne e Gaebler (1992), Kettl (2000) e Afonso (2018), implica que sejam feitas reestruturações e os correspondentes ajustamentos nos processos de administração e gestão das estruturas organizacionais, sintonizados com um *upgrade* ao nível dos mecanismos de eficiência da gestão pública das escolas sugerido por Hood (1991), Denhardt e Denhardt (2000) e Cóssio (2018) em diferentes dimensões: i) Gestão Profissional - tecnocratização das competências do gestor público; ii) medidas de monitorização do desempenho, com base na gestão meritocrática das funções, numa apologia a uma maior responsabilização individual e a uma aberta competição como estímulo à eficiência e eficácia; iii) mais otimização dos recursos (relação custo/benefício); iv) flexibilização dos processos de gestão intermédia e individualização dos planos estratégicos de ação organizacional; v) adoção de uma noção neutral e hegemónica de qualidade, limitada á ideia de satisfação plena do cliente, com cuja satisfação das expetativas se deve comprometer. Do ponto de vista da configuração organizacional, a agenda estratégica da Nova Gestão Pública (Cóssio, 2018; Lima, 2018) acusa a ambição maior de transformar a estrutura das organizações da administração pública em core-businesses (Osborne & Gaebler, 1992; Kettl, 2000), seguindo a via neotayloriana de fragmentação, de autonomização técnica e de separação funcional de tarefas. Por sua vez, a administração central assume uma posição decisória e avaliativa da implementação das políticas públicas, em que as estruturas de gestão de nível intermédio e operacional constituem-se, exclusivamente, em unidades produtivas (Cóssio, 2018).

### **3. Nota metodológica e procedimentos**

O termo meta-análise qualitativa que aqui circunstanciamos para suportar as nossas opções metodológicas radica no sentido dado pela Teoria Fundamentada, especialmente orientada para os estudos em educação, na linha de uma meta síntese ou revisão sistemática qualitativa (Zimmer, 2004), suscitando, desde logo, a integração de dados primários qualitativos e quantitativos não combinados estatisticamente (Castro, 2001). Subjaz a esta

opção metodológica o pressuposto de prosseguirmos um caminho inovador da meta-análise em educação, na sua extrapolação da descrição para a compreensão de um determinado fenómeno educativo, também, com inspiração na linha metodológica de Glaser e Strauss (1967) e de Charmaz (2009). Adotamos procedimentos metodológicos próprios da meta-análise, procurando mobilizar, de forma sistemática de inferência não frequencial (Bardin, 1995), do tipo temático categorial (Poirier, Valladon & Raybant, 1983), resultados de nove investigações académicas, em sede de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento, cujos temas em análise versam cinco eixos temáticos: i) Conceções gerais da avaliação do desempenho docente; ii) Sentidos gerais suscitados pela avaliação do desempenho docente; iii) O sentido da referencialização da avaliação do desempenho docente; iv) As funções atribuídas à avaliação do desempenho docente; vi) Os efeitos e impactos da avaliação do desempenho docente. O trabalho metodológico de sistematização de dados “(...) recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências [em que,] por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição.” (Bardin, 1995, p. 114), com enfoque na análise dos aportes teóricos-concetuais, dos objetivos e das conclusões das investigações visadas. A análise de conteúdo é assumida como uma metodologia operada com intentos analíticos e interpretativos “(...) de toda a sorte de comunicações (...)”, sendo que “(...) essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.” (Moraes, 1999, p. 2). Para o efeito, adotamos os seguintes procedimentos: i) Foi feita a seleção das investigações académicas ao nível de mestrado e de doutoramento, constituindo-se um corpus documental de investigações realizadas no intervalo temporal compreendido entre 2010 e 2022, consolidando, nesse encaço, a pré-análise (Bardin, 1995), conforme o quadro 1:

**Quadro 1: Constituição do corpus documental**

Código	IES	Ano
Documento 1 - Dissertação	Universidade de Lisboa - IE	2010
Documento 2 - Dissertação	Universidade de Lisboa - FMH	2014
Documento 3 - PhD	Universidade de Lisboa - IE	2013
Documento 4 - PhD	Universidade do Minho - IE	2013
Documento 5 - PhD	Universidade de Coimbra - FPCE	2015
Documento 6 - PhD	Universidade de Évora - IIFA	2016
Documento 7 - Dissertação	Universidade da Madeira – FCS/DCE	2020
Documento 8 - Dissertação	Instituto Politécnico do Porto - ESE	2022
Documento 9 - PhD 9	Universidade de Aveiro	2022

Fonte: autor

ii) Procedeu-se à organização de um sistema de categorização e codificação dos dados, suscitando o respetivo quadro de operações com vista à exploração dos conteúdos (Bardin, 1995), de acordo com o quadro seguinte:

**Quadro 2: Sistema de codificação e categorização**

CATEGORIAS TEMÁTICAS (CT)	UNIDADES DE ANÁLISE (UA)
CT 1 Conceções gerais	UA 1 – Conceção teórica na linha da teoria da ação social
	UA 2 – Conceção teórica na linha da regulação e controlo sociais da ação docente
	UA 3 – Concetualização normativa e burocrática
CT 2 Sentidos gerais	UA 4 – A avaliação do desempenho como função técnica de gestão de recursos humanos
	UA 5 – A avaliação do desempenho como atributo cultural de feição centralista
	UA 6 – A avaliação do desempenho como artefacto político meso e micropolítico (dissenso)
	UA 7 – A avaliação do desempenho como supervisão pedagógica e didática
CT 3 Sentido da referencialização	UA 8 – Referencial racional burocrático e a narrativa da normalização
	UA 9 – Técnico gestor e a narrativa do <i>management</i> (eficiência e eficácia)
	UA 10 – Técnico profissional e a narrativa do profissionalismo/profissionalidade
	UA 11 – Político e a narrativa do dissentimento
	UA 12 – Prestação de contas

CT 4 Funções	UA 13 – Aferição/validação de competências
	UA 14 – Regulação e gestão da carreira
	UA 15 – Incremento da cooperação/colaboração entre pares
	UA 16 – Incremento da competição/concorrência/disputa entre pares
	UA 17 – Legitimação socioprofissional
	UA 18 – Orientação profissional
CT 5 Efeitos e impactos	UA 19 – No desenvolvimento do sistema educativo
	UA 20 – No desenvolvimento organizacional
	UA 21 – No desenvolvimento profissional
	UA 22 – No desenvolvimento pessoal

Fonte: autor

iii) Encetou-se a sistematização/tratamento dos dados, operando com os critérios de presença (P) e de ausência (A), conforme a distribuição não frequencial, tomando por referência os critérios de presença e de ausência de unidades de contexto extraídas, diretamente, de cada um dos documentos do *corpus* documental mobilizado, conforme a sistematização e codificação surtidas no quadro 3, visando o posterior processo de análise e de interpretação (Bardin, 1995) e de discussão dos dados.

**Quadro 3: Sistema de codificação e categorização dos dados - agregação das unidades de contexto a cada categoria temática e respetivas unidades de análise**

Categorias Temáticas	Unidades de Análise	Unidades de contexto para inferência não frequencial								
		(Código do documento)								
		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
CT1	UA1	P	A	A	A	A	A	A	A	A
	UA2	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA3	P	P	P	P	P	P	P	P	P
CT2	UA4	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA5	P	P	A	A	P	P	P	P	P
	UA6	P	A	A	A	A	A	A	A	A
	UA7	P	P	P	P	P	P	P	A	P
CT3	UA8	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA9	P	P	P	P	P	P	P	A	P
	UA10	A	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA11	P	A	A	A	A	A	A	A	A

CT4	UA12	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA13	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA14	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA15	P	A	A	A	A	P	P	P	P
	UA16	P	P	P	P	P	P	P	A	P
	UA17	A	A	P	A	A	P	A	P	A
	UA18	A	A	A	A	A	P	A	A	P
CT5	UA19	P	A	P	P	P	P	P	P	P
	UA20	P	A	P	A	P	P	A	P	P
	UA21	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA22	A	A	A	P	P	P	P	A	P

Fonte: autor

#### 4. Descrição dos dados

Reafirmando-nos no pressuposto metodológico de que o recurso a “(...) indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências [em que,] por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição.” (Bardin, 1995, p. 114), reportamo-nos, agora, em termos relativos, à análise organizada em cinco eixos, coincidentes com as categorias temáticas enunciadas (CT1, CT2, CT3, CT4 e CT5). Seguindo aqueles critérios, ocupar-nos-emos de cada uma das categorias temáticas, por sua vez.

Assim, reportamo-nos à CT1 (concepções gerais da avaliação do desempenho), observaram-se presenças muito consistentes de unidades de contexto (indicadores) em todos os documentos analisados no que concerne à consolidação de uma explícita concepção teórica da avaliação do desempenho de professores na linha da regulação e controlo sociais da ação docente (UA2), bem como à sua concetualização normativa e burocrática de feição centralista (UA3). Estas presenças contrastam com as ausências registadas, em oito dos nove documentos analisados, de unidades de contexto que confirmassem uma concetualização da avaliação docente na linha da teoria da ação social (UA1). Decorrentemente, a análise feita aos seus sentidos gerais (CT2), os índices de aparição de unidades de contexto registados no quadro geral do corpus documental fazem notar presenças mais significativas ao nível da UA4 (a avaliação do desempenho como função

técnica de gestão de recursos humanos), da UA5 (a avaliação do desempenho como atributo cultural de feição centralista) e da UA7 (a avaliação do desempenho como supervisão pedagógica e didática), contrastando com a quase total ausência de unidades de contexto que asseverem a avaliação do desempenho docente como artefacto mesopolítico e micropolítico (dissenso) (UA5).

Prevedendo-se, de antemão, que os índices de presenças e de ausências de unidades de contexto observados nas anteriores categorias temáticas e respectivas subcategorias tenham relevância para o sentido da referencialização da avaliação de professores, faz-se notar uma ocorrência de unidades de contexto muito persistente (e simultâneo) em torno de três alinhamentos de referencialização: i) racional burocrático e a narrativa da normalização (UA8); ii) técnico gestor e a narrativa do *management* (eficiência e eficácia) (UA9); iii) técnico profissional e a narrativa do profissionalismo/profissionalidade (UA10), fazendo-se notar, mais uma vez, um importante contraste com a ausência total de unidades de contexto alusivos ao sentido de referencialização de linha política e a respetiva narrativa do dissentimento (UA11). Ainda pelo lado do critério da presença, observa-se uma aparição massiva de unidades de contexto que reportam a avaliação de professores como mecanismo de prestação de contas (UA12), como processo, efetivo, de aferição/validação de competências (UA13), como um sistema que cumpre com incumbência de fazer a regulação e gestão da carreira docente (UA14) e, ainda, acrescentando como fator de incremento da competição entre pares (UA16). Pelo critério das ausências de unidades de contexto, distancia-se a avaliação do desempenho docente qualquer funcionalidade que tenha que ver, seja com processos de legitimação socioprofissional da profissão (UA17), seja com mecanismo que, de algum modo, possa contribuir para promover a orientação profissional em sede de carreira docente (UA18). Ainda assim, no que concerne, especificamente aos efeitos e impactos (CT5) inventariados a partir da aparição de unidades de contexto nos sucessivos documentos em análise, sendo o propósito desta categoria averiguar a maior ou menor manifestação de unidades de contexto em quatro escalas diferentes, faz-se notar uma presença alargada a todos os documentos que denunciam uma priorização da avaliação dos professores com especial impacto e efeito no desenvolvimento do Sistema (UA19) e, em igual medida, do desenvolvimento profissional, ainda que, interpretativamente, se denuncie uma configuração desse desenvolvimento à feição do que

o próprio referencial avaliativo pré-determina, tratando-se de uma ideia de desenvolvimento profissional (UA21) que podemos assumir como pré-formatada. No que concerne ao desenvolvimento organizacional (UA20) a aparição de unidades de contexto, ainda que mantendo-se em seis dos documentos analisados, contrasta com a ausência de unidades de contexto nos restantes três documentos, pelo que o efeito e impacto da avaliação do desempenho docente no desenvolvimento da escola surgem mais pusilânimes.

## **5. Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento organizacional da escola e desenvolvimento profissional dos professores**

Estando inscrita no movimento da centralidade e da expansão das políticas e práticas da avaliação educacional (Afonso, 2010), a avaliação do desempenho docente é, tão só, mais uma das múltiplas frentes da já apelidada avaliocracia (Correia, 2010), arrolando para conceções gerais da avaliação de professores na linha do velho controlo técnico burocrático da ação docente (e, por consequência, das escolas), conservando a ideia de Sistema, das suas organizações e dos seus atores na dogmática abordagem tecnocêntrica, em que os professores continuam a representar um recurso humano administrável e gerível na linha do capital humano (Schultz, 1973; Stoer, 1982). E isto parece ocorrer, estritamente, no alinhamento da avaliação como função técnica (apolítica) de gestão de recursos humanos (Bach & Kessler, 2007), com especial foco no valor económico da educação (Schultz, 1973; Biberhofer, 2019), submetendo a avaliação do desempenho de professores ao desígnio sagrado das *skills performance* (Biberhofer, 2019). Além disso, a avaliação do desempenho, assim concebida, tem vindo a contribuir para a manutenção de uma cultura integradora de Sistema e de escola, assegurando a manutenção de uma certa homogeneidade e harmonia dos princípios e significados atribuídos à função e à ação docentes, invariavelmente, embuçadas de uma lógica cultural de apoio (Linstead, 2001). Uma conceção de avaliação que não se furta, portanto, à flexibilização das estruturas e atores da periferia (Cóssio, 2018; Lima, 2018), tendo como fim último, a esse nível, a manutenção da coesão interna e o empenho inabalável dos professores, ainda que inserindo-os numa cultura de objetivos, que enfatiza esse empenho especialmente focado na produtividade, em que, não raras vezes os docentes surgem mobilizados na sua ação pela competição pelo melhor lugar de carreira. Eis que a avaliação do desempenho de professores emerge como instrumento de uma reengenharia de produção escolar, sendo

manipulada pelos engenheiros da cultura, coincidente com concepções de cultura diretiva (Torres, 1997), identificada com os valores da competitividade, da eficácia e da eficiência (Kliebard, 1995; Lima, 2014), de *cultura gestonária* (Torres, 1997), identificada com o incremento dos critérios de sucesso organizacional associados às funções administrativas de coordenação, acompanhamento, vigilância e orientação, e de *cultura operária* (Torres, 1997), identificada com os aspetos da execução, isentados dos processos de decisão organização, encerrando-os numa espécie de cultura de subordinação face à direção e à supervisão (Torres, 1997), no sentido de tudo isto ser apreendido como pressupostos-chave da ação dos docentes.

Tudo isto assume claras repercussões ao nível do referencial da avaliação do desempenho docente, decorrendo de um aparelho pré-determinado de referências (referentes e referidos) normalizado e proporcionalmente generalizável (Figari, 1996) em termos de desempenho demonstrado nos campos, quase exclusivos, da pedagogia e da didática, no enalço de níveis de eficiência e eficácia normalizados pelo racional burocrático e respetiva narrativa da normalização que lhe subjaz, numa clara correspondência da avaliação de professores à expectativa programática (Mayntz, 1977) emanada do Sistema centro burocrático. Algo que tem vindo a compatibilizar-se com outras duas agendas que, de algum modo, sempre informaram os processos de referencialização da avaliação docente: por um lado, os referentes (e referidos) de feição técnico gestonária, na linha da narrativa do management, inscrevendo a profissão docente na deriva performativa que lhe subjaz (Ball, 2003); por outro, os referentes e referidos propícios a monitorização a ajuizamento da competência técnico profissional, com a sua narrativa, centralmente, pré-determinada do profissionalismo decorrente da ação docente (Ramalho, 2012). A estes sentidos da referencialização da avaliação dos professores estão conectados outros pressupostos, necessariamente associados às suas funções e efeitos esperados, igualmente, pré-determinados em sedes exclusivas da administração central. Não será, portanto, despiciendo, considerar importantes as observações alusivas a uma conexão relevante da avaliação docente a intentos e mecanismos, cada vez mais robustecidos, de prestação de contas (Afonso, 2012), de verificação e validação de competências, por exemplo, para efeitos de controlo e regulação da gestão e progressão na carreira (Afonso, 2016), induzindo os professores para mecanismos estimuladores da competição entre pares

(Pereira, 2009; Afonso, 2016). Inversamente, a avaliação do desempenho docente parece contribuir pouco ou nada para os processos de legitimação socioprofissional da profissão (Fernandes, 2014), mantendo-se muito mais alinhada com propósitos vigorosos ao nível do desenvolvimento do Sistema arquitetado na lógica *top-down* (Bolívar, 2000) e ao nível de um sistema de cristalizado da sua profissionalização, cuja arquitetura decorre, exclusivamente, de uma racionalização do sentido do exercício da profissão docente deparada na mesma lógica.

## **6. Notas finais**

O processo de regulamentação da avaliação do desempenho docente, iniciado em 2008 (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro), estando inscrito na agenda mais ampla da avaliocracia educacional, associada a um espectro cultural hegemônico da ação escolar, em particular, dos docentes, tem vindo a emergir como uma das mais importantes funções de regulação e de gestão dos recursos humanos que se apresentam com maior centralidade no Sistema e, propriamente, na escola: os professores. Em termos de ilações gerais, é-nos possível projetar uma meta-síntese que denuncia o arrolamento do desempenho docente numa deriva paradigmática da gestão educacional que se mostra, radicalmente, funcional e instrumental aos fins educacionais de feição macro administrativa e tecnocêntrica, sistematizados, mais a jusante, numa lógica, por um lado, eficientista sobre o preparo pedagógico e didático e sobre a validação de competências profissionais desenvolvidas em conformidade e, por outro, essencialista sobre os resultados académicos dos alunos. Uma avaliação, por isso, também, insularizada face a um referencial multidimensional sob a tutela administrativa do mando central, tendo por base uma agenda do eficientismo educacional e, mais latamente, social, onde os objetivos do Sistema ganham especial preponderância, não obstante, em rigor, os objetivos de desempenho deverem estar conectados aos planos de ação periféricos (projetos educativos), não sendo, contudo, isso condição suficiente para contrariar o primeiro pressuposto.

Prevalece uma conceção de avaliação do desempenho docente na linha da regulação e controlo social da ação docente e respetivo profissionalismo, sendo observável a sua conexão forte às teorias do capital humano, na senda do desenvolvimento técnico da profissão, por meio de competências, exclusivamente, pedagógicas e didáticas, que se mostrem, estritamente, funcionais à ideia de desenvolvimento profissional atrelado a um

ideal de sistema educativo de feição centralista. Não obstante, percebe-se que existe uma associação forte da avaliação do desempenho docente a uma conceção de supervisão pedagógica entre pares vertedora de um efeito de verticalização, ainda que tácita, das relações ocorridas entre esses pares. Eis que as estruturas e os atores da periferia são envolvidos em demandas avaliativas, de uns sobre os outros, a custo desse efeito de verticalização tácita, operando-se com uma distribuição funcional de papéis distintos que vão colocando os docentes em posições pouco ou nada cooperativas entre si, precisamente, porque são manejados como utensílios de prestação de contas, dado que, nesse encargo diferenciado de papéis, vêm-se engajados em processos burocráticos de aferição e validação (também, de certificação) de competências pré-ordenadas através de um referencial de avaliação exclusivamente prescrito pelo mando central.

## Referências

- Afonso, A. (2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 343-362. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55448>
- Afonso, A. (2012). Para uma Concetualização Alternativa de Accountability em Educação. *Educ. Soc.*, 33(119), 471-484. <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?format=pdf&lang=pt>
- Afonso, R. (2016). A avaliação de desempenho docente vista por professores: realidades, expetativas, desafios e oportunidades. [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <https://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/18561/1/Doutoramento%20-%20Renata%20Afonso.pdf>
- Afonso, A. (2018). O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro*, Edição Especial, 327-344. <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17538/pdf>
- Bach, S., & Kessler, I. (2007). Human resource management and the New Public Management. In P. Boxall, J. Purcell, & P. Wright (Orgs.). *The Oxford Handbook of Human Resource Management* (pp. 469-488). Oxford University Press.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(215-228). [https://www.researchgate.net/publication/232916965\\_The\\_Teacher's\\_Soul\\_and\\_the\\_Terrors\\_of\\_Perfomativity](https://www.researchgate.net/publication/232916965_The_Teacher's_Soul_and_the_Terrors_of_Perfomativity)
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Biberhofer, P. (2019). *The economization of education and the implications of the quasi-commodification of knowledge on higher education for sustainable development*. [https://www.researchgate.net/publication/335842599\\_The\\_economization\\_of\\_education\\_and\\_the\\_implications\\_of\\_the\\_quasi-commodification\\_of\\_knowledge\\_on\\_higher\\_education\\_for\\_sustainable\\_development](https://www.researchgate.net/publication/335842599_The_economization_of_education_and_the_implications_of_the_quasi-commodification_of_knowledge_on_higher_education_for_sustainable_development)
- Bolívar, A. (2000). O Lugar da Escola na Política Curricular Atual: para além da reestruturação de da descentralização. In M. Sarmento (Org.). *Autonomia de Escola. Políticas e Práticas* (pp. 157-190). Edições Asa.
- Carvalho, L. (2009). Governando a Educação pelo Espelho do Perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(10), 1009-1036.

- Castro, A. (2001). *Revisão sistemática e meta-análise*. <http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf>
- Charmaz K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Artmed.
- Correia, J. (2010). La “evaluocracia”: el papel de la evaluación en la legitimación y reconstrucción institucional de la educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (13), 1-9.
- Cóssio, M. (2018). A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. *Educação*. 41(1), 66-73. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/848/84857099010/84857099010.pdf>
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008 do Ministério da educação e Ciência. (2008). Diário da República: I Série, n.º 7. <https://dre.tretas.org/dre/226311/decreto-regulamentar-2-2008-de-10-de-janeiro>
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, n.º 37. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/02/03700/0085500861.pdf>
- Denhardt, R., & Denhardt, J. (2000). The New Public Service: Serving Rather than Steering. *Public Administration Review*, 60, 549–559. [https://www.researchgate.net/publication/227630021\\_The\\_New\\_Public\\_Service\\_Serving\\_Rather\\_Than\\_Steering](https://www.researchgate.net/publication/227630021_The_New_Public_Service_Serving_Rather_Than_Steering)
- Durkheim, É. (2011). *Educação e Sociologia*. Editora Vozes.
- Fernandes, M.<sup>a</sup> (2014). Desenvolvimento Profissional Docente e Avaliação de Desempenho: percepções de professores experientes. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Institucional da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/27798/1/TESE%20-%20Maria%20Helena%20Fernandes.pdf>
- Figari, G. (1996). *Avaliar : que referencial?* Porto Editora.
- Giovanni A., Moreira, J., & Puziol, J. (2009). Educação Profissional e Ideologia das Competências: elementos para uma crítica nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital. *Revista de Educação – Educere et Educare*, 4(8), 45-59.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Sage.
- Khan, S. (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11), 224-233. [https://www.researchgate.net/publication/287400872\\_Qualitative\\_Research\\_Method\\_Grounded\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/287400872_Qualitative_Research_Method_Grounded_Theory)
- Grosvenor, I., & Lawn, M. (2001). “This is who we are and this is what we do”: teacher identity and teacher work in mid-twentieth century English educational discourse. *Pedagogy, Culture and Society*, 9(3), 355-370. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14681360100200119>
- Hood, C. (1991). A Public Management for all Seasons. *Public Administration Review*, 68, 3-19. <https://newdoc.nccu.edu.tw/teasyllabus/110041265941/Hood%20NPM%201991.pdf>
- Kettl, D. (2000). *The Global Public Management Revolution*. BIP. [https://www.academia.edu/70965592/The\\_Global\\_Public\\_Management\\_Revolution\\_by\\_Donald\\_F\\_Kettl\\_Brooking\\_Institution\\_Press](https://www.academia.edu/70965592/The_Global_Public_Management_Revolution_by_Donald_F_Kettl_Brooking_Institution_Press)
- Kliebard, H. (1995). *The struggle for the American curriculum, 1893 - 1958*. Routledge.
- Law, M. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 117-130, 2001. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>
- Lessard, C. (2006). Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, 27(94), 201-227.
- Lima, L. (2014). A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária. *Educ. Soc., Campinas*, 35(129), 1067-1083. <https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRXf7H/?format=pdf&lang=pt>

- Lima, L. (2018). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, 34(68), 15-28. <https://www.scielo.br/j/er/a/YCPpdwGWZshhVyhjwpzHZtp/?format=pdf>
- Linstead, S. (2001). Organizational Culture. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp.10930-10934). [https://www.researchgate.net/publication/288152015\\_Organizational\\_Culture](https://www.researchgate.net/publication/288152015_Organizational_Culture)
- Mayntz, R. (1977). *Sociología de la Organización*. Alianza Editorial.
- Mészáros, I. (2008). *A Educação para além do Capital*. Boitempo.
- McLaughlin, K. (2002). Lesson Drawing from the International Experience of Modernizing Local Governance. *Public Management Review*, 4, 405-411. [https://www.researchgate.net/publication/233454818\\_Lesson\\_Drawing\\_from\\_the\\_International\\_Experience\\_of\\_Modernizing\\_Local\\_Governance](https://www.researchgate.net/publication/233454818_Lesson_Drawing_from_the_International_Experience_of_Modernizing_Local_Governance)
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming Government*. Reading Mass. AWPC. <https://www.scielo.br/j/rae/a/QtRRmbz54mpLDndyDJBVdcQ/?format=pdf>
- Pereira, I. (2009). *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1256/1/CIES-WP58%20\\_Pereira.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1256/1/CIES-WP58%20_Pereira.pdf)
- Poirier, J., Valladon, S., & Raybant, P. (1983). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Presses Universitaires.
- Ramalho, H. (2012). *Escola, Professores e Avaliação Narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20323/1/TESE%20HR%20-%20Henrique%20Manuel%20Pereira%20Ramalho%20-%202012.pdf>
- Schultz, T. (1973). *O Capital Humano*. Zahar Editores.
- Silva, M.<sup>a</sup> (1976). Os “discursos” de planificação social e os sistemas de exclusão que os demarcam. *Análise Social, Lisboa, XII*(45), 160-178. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223913546G1tNQ0xo3Zy70CG7.pdf>
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Livros Horizonte. <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/714937/2/TeoriaCapitalHumano.pdf>
- Torres, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Celta Editora.
- Zimmer, L. (2004). Qualitative Meta-Synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318. [https://www.academia.edu/55118349/Qualitative\\_meta\\_synthesis\\_a\\_question\\_of\\_dialoguing\\_with\\_texts](https://www.academia.edu/55118349/Qualitative_meta_synthesis_a_question_of_dialoguing_with_texts)