



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Henrique Manuel Pereira Ramalho

ESCOLA, PROFESSORES E AVALIAÇÃO
Narrativas e racionalidades da avaliação
do desempenho docente na escola
básica portuguesa

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Organização e Administração Escolar

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Carlos V. Estêvão

Fevereiro de 2012

Declaração

Nome: Henrique Manuel Pereira Ramalho

Endereço Eletrónico: hpramalho@esev.ipv.pt

Telefone: 936518325

Número de Cartão de Cidadão: 9566676

Título da Tese de Doutoramento: Escola, Professores e Avaliação: narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa

Orientador: Professor Doutor Carlos V. Estêvão

Ano de Conclusão: 2012

Designação do Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Ciências da Educação, Especialidade de Organização e Administração Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 01/02/2012

Assinatura: _____

Agradecimentos

Apesar de ser apresentado como um percurso algo solitário, este tipo de trabalho não representa um esforço apenas de ordem individual. Pelo contrário, trata-se de um trabalho que corresponde e ilustra uma variedade de contributos diversificados que o permitiram consolidar na forma com que agora é apresentado¹.

Assim, a sua realização contou com o préstimo e contributo de várias personalidades, seja a título individual, seja a título coletivo, com quem me vejo a partilhar este trabalho de enorme relevância em termos de desenvolvimento intelectual, científico, cultural, profissional e pessoal.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu orientador científico, Professor Doutor Carlos Vilar Estêvão, pela prontidão e disponibilidade científica, académica e, também, pedagógica que me disponibilizou sob a forma de críticas, sugestões e estímulos essenciais à consolidação deste trabalho. Um agradecimento para o diretor do agrupamento X, na qualidade de Diretor do Agrupamento de Escolas onde decorreu todo o trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito desta tese. Agradeço, também, ao professor Carlos Guimarães, pelo permanente apoio e colaboração naquilo que foi mais preciso aquando da nossa intervenção no contexto da investigação. Um agradecimento, ainda, a todos os colegas professores, educadores e funcionários do Agrupamento de Escolas, cuja colaboração foi imprescindível para a realização deste trabalho.

Por fim - também por que são sempre as primeiras - um reconhecimento muito especial à Fernanda e à Joana, pelo apoio, paciência e, até, cumplicidade permanentes, encorajadores e decisivos para que tudo isto não se tenha resumido a um mero trabalho académico, mostrando-me as razões por que deve ser considerado, também, uma forma partilhada de estar na vida.

Apoio financeiro: este trabalho contou com o patrocínio do Programa de Apoio à Formação Avançada de Docentes do Ensino Superior Politécnico (ISPV/PROTEC) – Fundação para a Ciência e Tecnologia (MCTES).

¹ O texto que compõe este trabalho foi redigido tendo como referência as regras do novo acordo ortográfico, tendo sido convertido através do conversor para a nova ortografia *LINCE*, desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional - © 2010, ILTEC, apoiado pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (Fundo da Língua Portuguesa).

Orientado por um registo sociológico e político sobre as políticas e práticas de avaliação do desempenho docente, este trabalho faz abordagens mais específicas na sociologia e “politicidade” da avaliação educacional com um registo mais concreto no quadro da avaliação dos professores e educadores da escola básica portuguesa. Interessa-se, fundamentalmente, pela discussão de algumas narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente e as (im)possibilidades de uma referencialização multifocalizada.

Do ponto de vista teórico metodológico, o trabalho insere-se num modelo de investigação empírica enquadrado no paradigma qualitativo, solicitando, constantemente, os contributos da sociologia interpretativa e compreensiva. No que concerne à orientação teórico conceptual, propõe-se uma abordagem sugerida por diversos contributos conceptuais, designadamente da sociologia da educação, das teorias da administração e das organizações, da gestão de recursos humanos, da avaliação educacional e das políticas educativas. Trata-se, porquanto, de um texto que comporta um debate e reflexão que têm como pano de fundo a confrontação do poder e da influência que, tanto as estruturas da administração central da educação como as estruturas escolares ditas periféricas, exercem nos processos de referencialização do desempenho docente enquanto objeto de avaliação.

Ao mesmo tempo, esse debate e reflexão críticos emergem como oportunidades para discutir a avaliação do desempenho docente nas suas implicações na reconfiguração organizacional da escola básica portuguesa, congregando, ainda, contributos para o estudo da (re)produção de sentidos e significados sobre o desempenho docente e a sua avaliação através da proposta de uma referencialização multifocalizada. Já na parte final do trabalho, e face às abordagens teóricas e empíricas efetuadas, procede-se a uma análise das interações institucionais e sócio-organizacionais que procuram dar conta das intermitências discursivas entre o macro, o meso e o microestrutural, dos movimentos de maior convergência e, também, de tendência divergente inerentes à avaliação do desempenho.

Chama-se, ainda, a atenção para o sentido e significado dados ao *locus* micropolítico segundo uma lógica de diferenciação e *dissentimento*, conflito, performance individual e de competição entre pares.

Em termos propriamente conclusivos, a discussão dos dados empíricos permite concluir que as políticas e práticas de avaliação do desempenho docente tendem a promover uma lógica técnica burocrática de normalização e institucionalização das novas políticas educativas, claramente centradas no corpo docente. As políticas de avaliação do desempenho emergem, então, como uma tecnologia de *recentralização administrativa da educação* e, ao mesmo tempo, promovendo um *engajamento burocrático* – tipicamente reprodutor - dos atores que assumem o protagonismo da sua gestão e execução. A propósito, desoculta-se uma instrumentalização das estruturas organizativas do agrupamento em prol da *(re)centralização*, da *(re)burocratização* e da *despolíticação* dos contextos e processos de tomada de decisão educativa, com especial incidência no quadro da referencialização da avaliação de professores e educadores, retomando a ideia de escola perspectivada como “agência de gestão” da administração central. Congruentemente, verifica-se a tendência para, do ponto de vista da formalização final e definitiva, o referencial burocrático, conjuntamente com o referencial técnico gestor, sob a influência das orientações macrodiscursivas, dominarem e imporem-se através das suas narrativas da *normalização* e do *management*, respetivamente, retirando um peso muito substancial ao sentido e ao significado das referências oriundas das matrizes meso e, muito particularmente, microdiscursivas.

ABSTRACT

Based on a sociological and political approach on policies and practices of evaluation of teachers' performance, this study emphasises sociology and the "policity" of educational evaluation. Concrete analysis of evaluation discourses made by teachers and educators of basic education schools in Portugal support it. It aims at discussing narratives and rationalities of teachers' evaluation performance as well as (im) possibilities of a multi-focused approach.

From a theoretical and methodological point of view, this study is as qualitative empirical research. It benefits from insights from the interpretative and comprehensive sociology. In what concerns the theoretical and conceptual framework, there can be found several approaches, namely from the sociology of education, administration, management and organisation theories, human resources management, educational evaluation and educational policies. Therefore, it is a study that includes a debate on power relations and on influences that central educational structures, as well as local school structures that are considered peripheral, have in the understanding of teachers' performance as object of evaluation.

At the same time, critical and reflexive debate happens on opportunities for discussing evaluation of teachers' performance and the influence this may have in the organisational reconfiguration of basic education schools in Portugal. For this reason, this study is intended at analysing the (re) production of meanings and senses on teachers' performance and its evaluation according to a multi-focused proposal. In the last section of this study and based on theoretical and empirical approaches selected, an analysis of institutional, social and organisational interactions may be found. This debate is intended at showing intermittences in discourses among macro, meso and micro structural movements of significant convergent and divergent trends concerning teachers' performance evaluation.

Attention is called towards the meaning and sense of micro political *locus*, according to a differentiation approach and logic of dissent, of conflict, individual performance and competition among peers.

Based on empirical data, the conclusion stresses the fact that teachers' performance evaluation policies and practices tend to promote a technical and bureaucratic logic of normalisation and institutionalisation of new educational policies. These are clearly centred in

teachers as a group. Policies of teachers' performance evaluation emerge as a technology of *educational administrative recentralization* promoting at the same time a *bureaucratic engagement* – typically based on reproduction – of actors that are protagonists of its management and execution. The instrumentalisation of organisational structures of the school grouping towards (re) centralisation, (re) bureaucratisation and depolitisation of contexts and processes of decision-making is searched. This search is centred mainly in the approach privileged by teachers and educators on evaluation; it brings the idea that school is seen as an “agency of time” by central administration. Complementarily, a trend towards a final and definitive formalisation of an evaluation disposal can be noticed. The bureaucratic approach (as well as the technical and management approach) is influenced by macro orientations in discourse that are dominating and imposing through narratives of *normalisation* and of *management*. This circumstance reduces substantially importance to meaning and sense of approach that are based on meso and micro discourses.

ÍNDICE GERAL

	Pág.
Declaração.....	ii
Agradecimentos.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE GERAL.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiv
ÍNDICE DE QUADROS.....	v
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xvi
ABREVIATURAS.....	xix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO HUMANO: ASPETOS TEÓRICOS CONCEPTUAIS DA SUA GENEALOGIA E EVOLUÇÃO.....	11
1. CONSTRUÇÃO DE UMA GENEALOGIA DE ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO HUMANO EM TEORIA ORGANIZACIONAL.....	12
1.1. Concepções gerais sobre as organizações e os aspetos da sua dinamicidade e morfologia com influência na avaliação do desempenho.....	12
1.2. O efeito precursor da organização científica do trabalho e da teoria clássica da administração.....	32
1.3. A interpretação normativa e a dominação legal da abordagem racional burocrática..	43
1.4. O humanismo gestor da abordagem das relações humanas.....	58
1.5. O traslado tecnocrata pela via dos fatores motivacionais das abordagens psicológicas.....	61

	Pág.
1.6. A fusão do social e do técnico e as abordagens sistémicas.....	75
1.7. A tecnologia da dinâmica de grupos das abordagens liberais.....	83
1.8. A arena ideológica da abordagem política.....	94
1.9. O palco das abordagens culturais.....	112
CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO: PARADIGMAS, MODELOS, MÉTODOS E OBJETIVOS.....	130
1. PARADIGMAS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO.....	131
1.1. Breve apontamento sobre o registo epistemológico instrumental da avaliação do desempenho docente.....	132
1.2. A matriz crítica do paradigma da dialética social na avaliação dos professores: os eixos paradigmáticos da contra-análise institucional e das perspetivas instituintes.....	149
2. MODELOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EM CONTEXTO EDUCACIONAL.....	268
2.1. Pressupostos gerais sobre a avaliação educacional.....	268
2.2. O Modelo de Ralph Tyler - Avaliação Centrada em Objetivos.....	176
2.3. O Modelo de Michael Scriven - Avaliação “goal-free”.....	183
2.4. O Modelo de Robert Stake - “Responsive Evaluation”.....	188
2.5. O Modelo CIPP de Daniel Stufflebeam – Avaliação para a Decisão.....	196
2.6. O Modelo Adversativo (Robert Wolf e Thomas Owens) e o Modelo Judicial (Robert Wolf).....	202
2.7. O Modelo Político Democrático de Barry MacDonald.....	206
3. MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO HUMANO.....	213

	Pág.
3.1. Métodos centrados na personalidade.....	214
3.2. Métodos centrados nos comportamentos.....	217
3.3. Métodos centrados na comparação com outros (ou no contexto social).....	222
3.4. Métodos centrados nos resultados/objetivos.....	225
4. A TÉCNICA DA ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO COMO MECANISMO DE <i>RETROAÇÃO</i>	229
5. OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO.....	231
6. A RESPONSABILIDADE DE AVALIAR DESEMPENHOS.....	233
CAPÍTULO III - ORGANIZAÇÃO DE UM QUADRO TEÓRICO CONCEPTUAL PARA O ESTUDO DA REFERENCIALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE.....	241
1. CONCEPTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE ATRAVÉS DE UMA ANÁLISE MULTIFOCALIZADA DE REFERENCIALIZAÇÃO.....	242
1.1. A perspetiva da <i>multirreferencialização</i> e o desempenho docente como objeto <i>multirreferenciável</i> - estatuto metodológico e teórico da referencialização.....	242
1.2. Uma perspetiva de conceptualização assente no conceito de <i>multirreferencialização</i>	247
1.2.1. O <i>referencial racional burocrático</i> e a <i>narrativa da normalização</i>	253
1.2.2. O <i>referencial técnico gestor</i> e a <i>narrativa do management</i>	264
1.2.3. O <i>referencial técnico profissional</i> e a <i>narrativa do profissionalismo</i>	279
1.2.3.1. A perspetiva <i>técnico instrumental</i> do profissionalismo docente.....	281
1.2.3.2. O profissionalismo docente entre o <i>interesse prático</i> e a <i>crítica ideológica</i>	292
1.2.4. O <i>referencial político</i> e a <i>narrativa do dissentimento</i>	298

	Pág.
CAPÍTULO IV - A ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE PROFESSORES E EDUCADORES NUMA PERSPETIVA MACROPOLÍTICA.....	319
1. DO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO AO PERÍODO DA NORMALIZAÇÃO (1973-1985).....	320
2. A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE DE LINHA SOCIAL DEMOCRATA (1985-1995).....	329
3. A GOVERNAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE DE MATRIZ SOCIALISTA (1995-2002).....	351
4. A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE DE MATRIZ SOCIALISTA <i>REEDITADA</i> (2005-2011).....	364
CAPÍTULO V - QUADRO TEÓRICO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	396
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA.....	397
1.1. O foco e o objeto de investigação.....	397
1.2. A metodologia de referência.....	406
1.2.1. Aspetos básicos da sociologia compreensiva – os nossos pressupostos epistemológicos.....	407
1.2.2. A metodologia do estudo de caso.....	420
2. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	424
2.1. A nossa amostra.....	424
2.2. A seleção do contexto de investigação, os contactos e a abordagem dos sujeitos da investigação.....	427
2.3. A recolha de dados.....	429
2.3.1. A entrevista.....	431
2.3.2. Os documentos pessoais e os “casos críticos”.....	439

	Pág.
2.3.3. A pesquisa documental.....	441
2.3.4. O inquérito por questionário.....	446
2.4. Análise dos dados.....	449
2.4.1. A análise de conteúdo de natureza qualitativa.....	454
2.4.2. A análise de conteúdo de natureza quantitativa.....	458
CAPÍTULO VI – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: DILEMAS E (IM)POSSIBILIDADES DE UMA REFERENCIALIZAÇÃO MULTIFOCALIZADA.....	461
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	462
1.1. A sede do agrupamento e as escolas agrupadas: elementos estruturais e humanos.....	462
1.2. Estrutura e organização administrativa e pedagógica do agrupamento.....	469
2. A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PERSPETIVA MULTIDISCURSIVA.....	474
2.1. As (des)articulações estabelecidas entre as referências macrodiscursivas e a burocracia periférica.....	476
2.2. Os movimentos de convergência e de divergência desenvolvidos em torno da avaliação do desempenho.....	496
2.3. O “jogo” da avaliação e as lógicas de engajamento no quadro da sua gestão e execução.....	522
2.4. O “jogo” da avaliação na perspetiva dos avaliados.....	534
2.5. O profissionalismo docente entre uma orientação macrodiscursiva e a perspetiva microdiscursiva.....	545
3. TENSÕES, OPORTUNIDADES, DILEMAS E (IM)POSSIBILIDADES DE UMA REFERENCIALIZAÇÃO MULTIFOCALIZADA.....	554
3.1. A macrorreferencialização da avaliação do desempenho docente e os movimentos (re)produtores da burocracia periférica.....	554

	Pág.
3.2. A referencialização <i>mercadológica</i> da avaliação do desempenho docente.....	566
3.3. A avaliação do desempenho entre o <i>consentimento</i> com sentido <i>adaptativo</i> e <i>estratégico</i> e o <i>dissentimento</i> político	572
3.3.1. As lógicas <i>diferenciadoras</i> do engajamento burocrático com sentido de um relativo consentimento calculista	573
3.3.2. As lógicas <i>fragmentárias</i> do <i>dissentimento</i> político.....	578
3. 4. A avaliação do <i>profissionalismo</i> docente alternada entre a <i>racionalidade técnica</i> e a <i>racionalidade prática</i>	587
CONCLUSÃO	593
BIBLIOGRAFIA	617
1. Livros e artigos.....	618
2. Legislação.....	640
3. Referências eletrónicas.....	644
4. Fontes/documentos do agrupamento.....	644
5. Outros documentos consultados.....	645
APÊNDICES	646
Apêndice 1 – Plano de Inquérito por Questionário.....	647
Apêndice 2 – Guião de Inquérito por Entrevista.....	652
Apêndice 3 – Conteúdos das Entrevistas (arquivo multimédia – CD).....	656

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 - Fluxograma descritivo do modelo CIPP de Daniel Stufflebeam.....	202
Figura 2 - O desempenho docente como objeto de avaliação multirreferenciável, através da interseção de quatro referenciais e das respectivas narrativas.....	318
Figura 3 - Organograma do agrupamento.....	473

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
QUADRO 1 - Sistematização dos elementos caracterizadores do <i>referencial racional burocrático</i> e a <i>narrativa da normalização</i>	263
QUADRO 2 - Sistematização dos elementos caracterizadores do <i>referencial técnico gestor</i> e a <i>narrativa do management</i>	278
QUADRO 3 - Sistematização dos elementos caracterizadores do <i>referencial técnico profissional</i> e a <i>narrativa do profissionalismo</i>	297
QUADRO 4 - Sistematização dos elementos caracterizadores do <i>referencial político</i> e a <i>narrativa do dissentimento</i>	314
QUADRO 5 - Entrevistas realizadas.....	437
QUADRO 6 - Documentos pessoais recolhidos.....	440
QUADRO 7 - Relação dos documentos oficiais recolhidos no âmbito da pesquisa e análise de dados empíricos.....	443
QUADRO 8 - Questionários aplicados aos professores e respetiva percentagem de retorno.....	449
QUADRO 9 - Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados empíricos.....	453
QUADRO 10 - Distribuição dos da população docente por escolas/ciclos de ensino.....	469

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1 – Distribuição dos inquiridos por sexo.....	425
Gráfico 2 – Distribuição dos inquiridos por intervalos de idade.....	425
Gráfico 3 – Situação profissional dos inquiridos.....	426
Gráfico 4 – Distribuição dos inquiridos por grau académico.....	426
Gráfico 5 – Ciclo em que os inquiridos exercem funções.....	427
Gráfico 6 - Grau de concordância sobre o facto da avaliação do desempenho decorrer de domínios, critérios e indicadores prescritos pelo Ministério da Educação.....	494
Gráfico 7 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de a avaliação do desempenho docente decorrer de domínios, critérios e indicadores prescritos pelo Ministério da Educação.....	503
Gráfico 8 - Opinião dos inquiridos sobre a possibilidade de as atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente padronizarem e uniformizarem as suas práticas.....	503
Gráfico 9 - Grau de concordância dos inquiridos sobre a possibilidade das atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente traduzirem a intenção de controlo ministerial do trabalho docente.....	506
Gráfico 10 - Grau de concordância dos inquiridos sobre a proposição: o resultado da minha avaliação tem-me sido transmitido como um <i>feedback</i> construtivo e formativo do meu profissionalismo.....	508
Gráfico 11 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de as atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente estarem submetidas a uma lógica de controlo e gestão de custos com a educação.....	508
Gráfico 12 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o pressuposto de que a avaliação do desempenho funciona, essencialmente, como um sistema de controlo e gestão dos processos de recrutamento e seleção.....	509
Gráfico 13 – Opinião dos inquiridos sobre o pressuposto de as atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente concorrerem para a promoção acrescida da qualidade do serviço educativo do Agrupamento.....	511

	Pág.
Gráfico 14 – Nível de concordância dos inquiridos sobre a proposição: o meu desempenho profissional deve ser avaliado em função dos resultados dos alunos.....	512
Gráfico 15 - Nível de perceção dos inquiridos sobre a proposição: independentemente dos resultados atingidos, o meu desempenho profissional deve ser avaliado em função da qualidade dos processos pedagógicos e didáticos que desenvolvo com os alunos.....	512
Gráfico 16 – Grau de concordância dos inquiridos sobre a proposição: os prémios de desempenho atribuídos pelo Ministério da Educação introduzem níveis acrescidos de motivação para que me esforce para obter as menções de Muito Bom ou Excelente.....	517
Gráfico 17 – Grau de concordância dos inquiridos sobre a proposição: tem-me sido facultada uma organização e oferta de formação que se adequa às exigências da avaliação do desempenho.....	521
Gráfico 18 - Nível de concordância dos inquiridos sobre a proposição: o meu profissionalismo depende da minha integração em processos de formação contínua que se enquadrem com as minhas próprias expectativas de desenvolvimento pessoal e profissional.....	522
Gráfico 19 - Nível de concordância dos inquiridos sobre a proposição: a qualidade do meu desempenho profissional depende da minha integração em processos de formação contínua que se enquadrem com o que o Ministério da Educação e o Agrupamento exigem de mim.....	522
Gráfico 20 - Perceção dos inquiridos sobre a proposição: o docente-avaliador passou a apresentar-se como uma figura que tem mais poder e autoridade face à minha condição de avaliado(a).....	530
Gráfico 21 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto da função de “avaliador” (relator) enquadrar-se numa dinâmica de controlo e de monitorização do seu desempenho profissional.....	533
Gráfico 22 - Grau de concordância dos inquiridos sobre a proposição: apesar de partirem da estrutura Ministerial, os processos de avaliação do meu desempenho mostram-se imprevisíveis no tipo de uso que os avaliadores fazem da avaliação.....	533

	Pág.
Gráfico 23 - Grau de concordância dos inquiridos sobre o facto de as atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente promoverem mais a uma lógica de desempenho individual e menos o trabalho colaborativo.....	535
Gráfico 24 - Opinião dos inquiridos sobre o facto de as atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente fomentarem o trabalho individualista e competitivo entre docentes.....	536
Gráfico 25 – Opinião dos inquiridos sobre o facto de os índices de conflito entre docentes terem aumentado com a institucionalização das atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente.....	537
Gráfico 26 – Perceção dos inquiridos sobre o facto de ter “boas relações” com os colegas da Comissão de Coordenação de Avaliação e do Júri de Avaliação ser suscetível de favorecer a sua avaliação.....	541
Gráfico 27 – Perceção dos inquiridos sobre o facto de ter “boas relações” com os colegas avaliadores (relatores) tratar-se de algo que favorece sua avaliação.....	541
Gráfico 28 – Perceção dos inquiridos sobre o facto de ter “boas relações” com os elementos do órgão Diretivo ser suscetível de favorecer a sua avaliação.....	542
Gráfico 29 – Nível de concordância sobre a proposição: a minha situação de “avaliado/a” condiciona negativamente o meu <i>status</i> socioprofissional face aos meus colegas.....	547
Gráfico 30 - Grau de concordância dos inquiridos sobre a proposição: enquanto avaliado(a), o meu trabalho tem sido reconhecido e valorizado.....	549
Gráfico 31 - Nível de concordância dos inquiridos sobre a proposição: a avaliação do desempenho funciona como um sistema de prestação de contas do meu profissionalismo à administração central.....	551
Gráfico 32 - Nível de concordância sobre a proposição: a avaliação do desempenho funciona como um sistema de prestação de contas do meu profissionalismo ao órgão de Direção do Agrupamento.....	552
Gráfico 33 – Grau de concordância sobre o facto de o novo sistema de avaliação do desempenho docente ter aumentado a confiança no Sistema Educativo.....	553

ABREVIATURAS

CCAD – Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho
CEE – Comunidade Económica Europeia
CEF – Cursos de Educação e Formação
CIPP – Contexto – *Input* – Processo – Produto
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pedagógico
CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores
CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DGAE – Direção Geral da Administração Educativa
DGRHE – Direção Geral dos Recursos Humanos Educativos
DREN – Direção Regional de Educação do Norte
ECD – Estatuto da Carreira Docente
EFA – Educação e Formação de Adultos
AESEA – American's Elementary and Secondary Education Act
FENPROF – Federação Nacional de Professores
GEP – Grupo de Estudos e Planeamento
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
MES – Movimento da Esquerda Socialista
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAA – Plano Anual de Atividades
PE – Projeto Educativo
PS – Partido Socialista
RI – Regulamento Interno
SIADAP – Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública

INTRODUÇÃO

Pessoal e profissionalmente, confrontámo-nos permanentemente com realidades educativas muito diversas que suscitam opções sobre o percurso seguido em termos de desenvolvimento profissional, académico e, necessariamente, intelectual e pessoal. Consequentemente, conhecemos, também, redefinições sobre aquelas opções. Foi desse percurso que resultou a opção feita pela temática e texto que aqui apresentamos sob a forma de tese, intitulada de *Escola, Professores e Avaliação: narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa*.

Mantendo as nossas atenções sobre a forma como as “velhas” estruturas político-administrativas do sistema educativo português têm vindo a consolidar as políticas de avaliação do desempenho docente, avançamos com um pressuposto prévio de que tais políticas tendem a configurarem-se em práticas instituídas intercedidas por movimentos periféricos à administração central da educação potencialmente instituintes. Partimos, também, para uma perspetivação da forma como umas e outras estruturas se (des)articulam neste *continuum* de evolução e transformação das políticas e práticas que concretizam a avaliação do desempenho docente na escola pública portuguesa.

Num breve olhar que atravessa a história recente da educação em Portugal, podemos traçar um quadro político e institucional que deixa antever uma evolução progressiva das estruturas organizacionais e políticas de educação. Tal evolução esteve caracterizada pela estirpe ideológica da democratização e definição política da educação do pós 25 de Abril, de 1974. Num passado mais recente, esta linha evolutiva parece estar subjacente à ideologia da modernização do país pela educação. Todo este percurso evolutivo está, necessariamente, associado à (re)definição organizacional e à (re)definição dos processos da tomada de decisão na educação, em concreto, no que concerne às lógicas e direções da administração, institucionalização e gestão dos processos de avaliação do desempenho docente.

Também a preceito, constata-se que os projetos de reorganização do sistema educativo português sucederam-se num *continuum* que dura até hoje. Um caminho que, aliás, tem sido marcado por uma característica comum a todos os momentos da *reforma*: a intenção de tornar o sistema educativo mais eficiente e mais eficaz.

No período pós 25 de Abril de 1974, o ímpeto da democratização da sociedade portuguesa e da educação articulava-se com a necessidade de assegurar a estabilidade do poder

central do país. Impunha-se, por isso, o desenvolvimento de uma cultura de participação dos atores educativos a nível regional e local. Traçou-se, então, uma linha evolutiva entre o centralismo político administrativo na educação e a desconcentração dos órgãos centrais, desviando-os para mais perto das periferias. O estado mais avançado desta linha evolutiva pretende-se que seja, em grande medida, a descentralização político administrativa da educação, deslocando para a periferia novos centros de decisão, organização e gestão das organizações escolares.

Apesar de ao longo dos últimos trinta anos termos assistido a discursos que têm vindo a registar a incompatibilidade da centralização burocrática, tida como imobilizadora, com a realização da escola democrática e autónoma, é visível a evolução a que hoje chegamos com a tentativa de afirmação, definição e legitimação do carácter autónomo da escola portuguesa. Esse carácter de autonomia, nos domínios estratégico, administrativo, financeiro, organizacional e pedagógico, parece estar a ser consolidado com a possibilidade das organizações escolares se agruparem mediante a existência de projetos educativos e pedagógicos comuns, com a construção de percursos escolares integrados, atendendo, sobretudo, ao critério da proximidade geográfica e mediante a própria reorganização da rede escolar.

De igual forma, e mais destacadamente, as mais recentes evoluções assistidas no capítulo da gestão do fator humano educativo, com particular destaque para os docentes, parecem consolidar um ideário governativo que tende a remeter a responsabilização pelos sucessos e fracassos do sistema educativo para as zonas mais periféricas.

O trabalho agora apresentado acabou por *resgatar* as questões inerentes à velha discussão sobre a centralização e a descentralização das políticas educativas – com especial incidência na avaliação do desempenho docente - como objeto de análise sociológica e política num contexto educativo concreto, abordando, ao mesmo tempo, a institucionalização de um quadro específico de políticas educativas que é, necessariamente, intercedido pelos “velhos” princípios e pressupostos da descentralização e autonomia das escolas face à dimensão mais centralista do sistema, enquadrados num amplo contexto de reforma educativa iniciado em 1986.

Ao assumir um enquadramento teórico e conceptual que considera o contributo de diversos campos disciplinares para o desenvolvimento da problemática da avaliação do desempenho docente, propõe-se um texto que não é absorvido por contemplações sobre a avaliação dos professores e educadores apenas “coladas” ao “discurso oficial”. Antes, porém,

decidimos proceder a uma análise que procura explorar as (im)possibilidades de uma referencialização multifocalizada decorrentes das diversas narrativas e racionalidades que acabámos por associar às políticas e práticas de avaliação de professores e educadores.

Assim, procedeu-se a uma análise das interações institucionais e sócio-organizacionais que procuram dar conta das intermitências *multidiscursivas* entre o macro, o meso e o microestrutural dos movimentos, ora mais convergentes, ora mais divergentes, inerentes à avaliação do desempenho. Fazêmo-lo, aliás, com algum destaque para as alterações ocorridas no âmbito da gestão periférica e das manifestações meso e microdiscursivas suportadas por uma alegada “nova” estrutura hierárquica da periferia, recentemente institucionalizada no quadro das atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho de professores e educadores na escola básica Portuguesa. Realça-se, muito particularmente, o sentido e o significado dados às *microdiscursividades* segundo uma lógica de diferenciação estratégica de carácter adaptativo, dissentimento, conflito, *performance* individual e de competição entre pares, em que, decorrentemente, são analisadas as tensões, as oportunidades e os dilemas advindos das dinâmicas associadas aos efeitos da prescrição central da avaliação, ao ato de “avaliar” e à experiência de “ser avaliado” em contextos mais restritos.

Consequentemente, o presente trabalho propõe uma abordagem sugerida por diversos contributos conceptuais, designadamente da sociologia da educação, das teorias da administração e das organizações, da gestão de recursos humanos, da avaliação educacional e das políticas educativas. Trata-se de um texto que comporta um debate e reflexão que têm como pano de fundo a confrontação do poder e da influência que, tanto as estruturas da administração central da educação como as estruturas escolares ditas periféricas, exercem nos processos de referencialização do desempenho docente enquanto objeto de avaliação. Ao mesmo tempo, esse debate e reflexão críticos emergem como oportunidades para discutir a avaliação do desempenho docente segundo um quadro específico de narrativas e racionalidades, que, em si, comporta contributos para o estudo da (re)produção de sentidos e significados sobre o desempenho docente e a sua avaliação através de uma *referencialização multifocalizada*.

São, na verdade, objetivos gerais que foram sendo considerados por outros mais operacionais, visando, por exemplo, desenvolver um quadro teórico e crítico que introduzisse a avaliação dos professores e educadores no discurso da “multirreferencialidade”, recorrendo à contemplação de diversas narrativas e racionalidades vertedoras de procedimentos, mecanismos e

processos de referencialização e, necessariamente, produtores, implícita ou explicitamente, de sentidos, de significados e, conseqüentemente, de referências e referentes muito diversos do desempenho docente enquanto objeto de avaliação.

Caracterizar o agrupamento de escolas como unidade organizacional educativa nas suas dimensões política, diretiva e gestonária, designadamente ao nível das práticas de avaliação do desempenho docente, e a forma como essas práticas se mostravam mais ou menos alinhadas com as prescrições centrais, foi um objetivo que, com mais centralidade e relevância, caracterizou este trabalho. Um outro objetivo mais específico do nosso trabalho foi analisar as práticas de avaliação do desempenho docente, resultantes em sistemas ação periféricos de produção de sentidos e significados que tendem a transformar-se em referências, ora mais explícitas, ora mais implícitas, que emergem no seio do atual modelo de administração escolar e admitidas pela suscetibilidade de poderem influenciar as principais determinações, mais ou menos explícitas, da avaliação do desempenho dos professores e educadores.

Em função das exigências do trabalho, da motivação que o moveu e inspirou, o texto que aqui propomos foi desenvolvido seguindo a metodologia comum às ciências sociais. Recorreu-se, preferencialmente, às metodologias e técnicas de investigação e análise associadas às abordagens qualitativas.

Congruentemente, a sequencialidade dos capítulos que compõem a estrutura deste trabalho, denuncia, em grande parte, o rumo e a evolução assumidos e desenvolvidos ao longo de mais de três anos de exercício teórico e empírico.

Ao serem apresentados quatro capítulos de índole mais teórico conceptual, pretendeu-se constituir um *background* que sempre julgámos ser necessário para poder contemplar a complexa realidade com que nos iríamos deparar no contexto educativo real e, conseqüentemente, fundamental para consolidar o nosso trabalho na forma com que agora o apresentamos.

No primeiro capítulo, intitulado “Avaliação do Desempenho Humano: aspetos teóricos conceptuais da sua genealogia e evolução”, estabelecemos um quadro teórico conceptual que procurou inventariar e clarificar as várias narrativas alusivas ao funcionamento, controlo, gestão e instrumentalização do fator humano no interior das organizações em geral, e das organizações educativas, em particular. Ao sistematizar um quadro de indicadores teórico conceptuais sobre as

narrativas oriundas de cada uma das várias abordagens organizacionais e administrativas, perseguimos o objetivo de equacionar e associar uma *genealogia de análise* à função de avaliação do desempenho humano no quadro dos sistemas de trabalho decorrentes do funcionamento das organizações em geral, e das organizações educativas, em particular. Tratou-se da nossa primeira incursão teórico conceptual que procurou dar conta de um quadro genealógico que passou a funcionar como uma sistematização de referenciais teóricos fundamentais para que, nos capítulos seguintes, nos pudéssemos debruçar, mais firmemente, sobre o estudo teórico e empírico da avaliação do desempenho do corpo docente nas organizações escolares que configuram o espectro da escola pública portuguesa. Foi neste capítulo que fizemos decorrer o arquétipo da avaliação do desempenho (docente) de uma determinada ordem social, política, cultural e ideológica, envolvendo-nos numa incursão suficientemente transversal para concretizar uma clarificação conceptual multifocalizada nos diversos padrões de administração e gestão provenientes das diversas teorias organizacionais.

O segundo capítulo, intitulado “Avaliação do Desempenho: paradigmas, modelos, métodos e objetivos”, apresenta-se com a condição de reinterrogar e ressituar, em perspetiva mais plural, o que se diz e faz com a avaliação dos professores e educadores. Concretiza-se, assim, num exercício de análise das evoluções e variações paradigmáticas suscetíveis de influenciar a compreensão da avaliação do desempenho docente e explorar algumas pistas para a discussão das atuais políticas de avaliação de professores e educadores, convocando diferentes eixos paradigmáticos segmentadores daquelas evoluções e variações. Num segundo momento, desenvolvemos um quadro teórico que procurou contextualizar perspetivas e modelos de avaliação do desempenho humano em contextos especificamente educativos, equacionando um quadro de pressupostos gerais com vista a promover uma discussão que procura apontar para uma interpretação do ato e do propósito de avaliar o desempenho dos docentes. Esta última incursão teórico conceptual surge com o claro propósito de explorar referências de avaliação educacional já formatadas e conceptualizadas, prosseguindo com a apresentação de alguns dos mais signatários modelos de avaliação educacional que, do nosso ponto de vista, constituem o substrato da avaliação do desempenho humano em contextos educacionais, cujos princípios e pressupostos sugerem formas distintas de olhar para os aspetos performativos dos processos educacionais e da ação dos professores e educadores. Num último momento, procedemos a uma incursão pelos

principais métodos, princípios e pressupostos da avaliação do desempenho humano, dando conta dos principais aspetos que caracterizam métodos tradicionalmente mais utilizados na avaliação do desempenho de pessoas. Referimo-nos, ainda, aos objetivos da avaliação do desempenho humano e à responsabilidade que o ato de avaliar pessoas implica.

O terceiro capítulo, designado por “Organização de um Quadro Teórico Conceptual para o Estudo da Referencialização da Avaliação do Desempenho Docente”, decorre dos dois capítulos anteriores, constituindo uma condição fundamental para que, ao longo deste terceiro capítulo, pudéssemos progredir na análise dos efeitos da velha imagem da avaliação educacional transmutada desde uma lógica de avaliação curricular e pedagógica, para uma dimensão sócio-organizacional da escola e socioprofissional do docente, correspondendo tal mutação a uma reconfiguração do objeto da avaliação do desempenho, que passa a estar focalizado na ação docente, muito à custa de influências ideológicas, normativas e instrumentais introduzidas nos respetivos processos de decisão, referencialização e formalização da educação e da respetiva avaliação.

Também pela noção que temos da complexidade de que reveste um exercício de (re)conceptualização do desempenho docente enquanto realidade sujeita aos processos de referencialização que sustentam as práticas de avaliação de professores e educadores, contando, ainda, com o caráter minguado que este objeto tem merecido ao nível de estudos mais aprofundados em Portugal, neste texto procedemos a um ensaio de (re)conceptualização através de uma análise *multifocalizada* da referencialização do desempenho docente, prosseguido na linha da *multirreferencialização*, perspetivando a ação docente como realidade *multirreferenciável*. Foi objetivo primordial, explorar os estatutos *metodológico* e *teórico* da referencialização do desempenho docente, assinalando que a avaliação dos processos educativos e do comportamento dos sujeitos da educação liga-se a campos conceptuais adjacentes, como é o caso da sociologia das organizações (educativas), sociologia da educação, ciência administrativa (no nosso caso, em particular, da administração educacional), ciências políticas, gestão de recursos humanos e avaliação educacional. Consequentemente, é nesta perspetiva que procuramos analisar e discutir a referencialização da avaliação o desempenho docente enquanto *processo propedêutico*, *taxonómico* e metodológico que procura estabelecer um quadro de referências e consequentes referenciais caracterizadores e compreensivos do comportamento docente.

Portanto, as nossas incursões de (re)conceptualização traduziram-se em considerações feitas ao nível de diversos campos conceptuais, designadamente o racional burocrático, passando, ainda, pelas abordagens gestonária, socioprofissional, até à perspetiva política, inscrevendo o nosso ensaio teórico e conceptual na perspetiva metodológica de definição das *procedências* dos processos de referencialização da avaliação do desempenho docente e dos respetivos quadros de referências relativos às macro, meso e microestruturas educativas. Tal propósito levou-nos a desenvolver uma *análise multifocalizada* dos referenciais da avaliação do desempenho docente, convocando para o nosso modelo de análise, não só as referências de caráter formal e oficial, oriundas dos processos de formalização e normalização macrodiscursivas, mas, também, as referências originárias de outros contextos descoincidentes dos esquemas centralmente instituídos. A esse estatuto metodológico da referencialização do desempenho docente associámos, também, a correspondente resposta teórica inserida na perspetiva de conceptualização do desempenho docente como realidade avaliada assente no conceito de *multirreferencialização*. Daqui decorreu a perspetivação de um processo e método de delimitação de um conjunto de referências e respetivos referenciais que deverá resultar num *aparelho construído* ou numa *constelação de referenciais* e respetivas condicionantes conceptual e teoricamente estabelecidas, designadamente: *i) o referencial racional burocrático* implicando a *narrativa da normalização*, *ii) o referencial técnico gestonário* portador de uma *narrativa* própria do *management*, *iii) o referencial técnico profissional* com a *narrativa do profissionalismo*, e, por último, *iv) o referencial político* alinhado com a *narrativa do dissentimento*.

No quarto capítulo, designado “A Administração Educacional e a Avaliação do Desempenho de Professores e Educadores numa Perspetiva Macropolítica”, introduzimos os vetores que, no quadro diacrónico do sistema de administração educacional e dos processos de regulamentação da avaliação de professores e educadores (ou da sua ausência) têm vindo a caracterizar as políticas educativas em Portugal, com particular destaque para a gestão dos recursos humanos educativos, designadamente do corpo docente. Tendo como um dos principais eixos de discussão o debate travado entre a alegada descentralização das políticas educativas e entre a provável recentralização dessas políticas, a nossa análise procurou abordar a velha tradição centralista do sistema educativo, aludindo às (im)possibilidades de se poder falar de uma transição de um modelo centralista para uma perspetiva mais descentralizada. Da mesma forma,

e com um interesse mais focalizado, interessou-nos fazer decorrer da assumpção que se faz daquelas políticas educativas (mais ou menos centralizadas), designadamente as decorrentes dos sucessivos regimes de administração, direção e gestão das escolas, e das diversas alterações feitas ao estatuto da carreira docente, a configuração possível que pode ser equacionada dos processos de regulamentação e normalização das políticas de avaliação de professores em Portugal. Chamamos a atenção para outros momentos mais recentes em que os processos de regulamentação e normalização da avaliação do desempenho docente têm vindo a ganhar um progressivo relevo no contexto global das políticas educativas nacionais. Interessou-nos, pois, demarcar tais períodos de menor e maior incremento das políticas de avaliação de professores e educadores, conjugando-os, ora explícita ora implicitamente, com a própria evolução que se conhece das políticas de administração educacional.

No quinto capítulo, intitulado “Quadro Teórico Metodológico da Investigação”, delineámos as principais linhas e procedimentos metodológicos adotados na investigação. Focámos os principais aspetos que, do ponto de vista teórico e epistemológico, fundamentam a orientação paradigmática de investigação científica adotada. Discutimos as principais orientações teóricas e metodológicas enquadradas no paradigma da sociologia compreensiva e interpretativa. De forma a melhor orientar o nosso estudo, procedemos a uma definição das nossas “questões orientadoras” da investigação, para, de seguida, explicar, genericamente, os motivos que estiveram subjacentes à escolha do contexto de investigação e o modo como abordámos os atores no terreno. Em termos mais procedimentais, explorámos as principais técnicas utilizadas na recolha de dados, designadamente, a entrevista, a pesquisa documental, a utilização de documentos pessoais como forma de registo biográfico associados aos “casos críticos” e o inquérito por questionário, aproveitando, ainda, para explicar o tipo de pressupostos e procedimentos gerais executados na aplicação de cada uma destas técnicas de investigação. Finalmente, apresentámos as linhas gerais que nos orientaram na descrição e análise dos dados recolhidos.

O nosso estudo empírico tem o seu enquadramento no sexto e último capítulo que mereceu a designação de “Avaliação do Desempenho Docente: Dilemas e (Im)Possibilidades de uma Referencialização Multifocalizada”. Num primeiro momento, procedemos a uma

caracterização do quadro organizacional e educativo que, do ponto de vista empírico, serviu de palco da nossa pesquisa. Decorrentemente, a exploração fundamental incutida pelo trabalho empírico desenvolvido alinou-se com a proposta de análise das interações institucionais e sócio-organizacionais intercedidas pelas políticas e práticas de avaliação do desempenho docente. Um trabalho de pesquisa, análise e interpretação que, não obstante a suas limitações inerentes à própria metodologia utilizada, procurou concretizar uma perspetiva das relações estabelecidas entre o discurso oficial e as decorrências acontecidas ou, pelo menos, suscitadas pelas dinâmicas produzidas pelas instâncias intermédias e periféricas do sistema. Um outro foco da nossa análise foi a contemplação e compreensão dos movimentos convergentes e divergentes inerentes à avaliação do desempenho, com especial atenção para o papel assumido pela comissão de coordenação da avaliação como nova unidade de *gestão periférica*, pelos “relatores” e os “júris” sedeados no *locus burocrático* e no que considerámos ser uma “nova” estrutura hierárquica da periferia e, ainda, dos atores cujo protagonismo que nos interessou foi o facto de, na condição de “avaliados”, estarem sedeados no *locus* micropolítico segundo uma lógica de diferenciação, *dissentimento*, conflito, *performance* individual e de competição entre pares. Finalmente, tecer considerações sobre as tensões e oportunidades ocorridas entre a prescrição central da avaliação e a experiência de “avaliar” e “ser avaliado” na periferia que tendiam, na nossa perspetiva, a emergir no quadro inter-relacional associado à institucionalização das políticas centrais e às consequentes práticas de avaliação do desempenho docente ocorridas na periferia.

Pela natureza que este trabalho assume, trata-se de um texto construído na base de referenciais teóricos e representações empíricas que não pretendem fechar, mas, antes, abrir o discurso, a reflexão e o debate em torno das direções da referencialização da avaliação do desempenho docente, concretizando, de um ponto de vista analítico e necessariamente provisório, determinadas narrativas e racionalidades, umas instituídas e explícitas, outras emergentes e implícitas que denunciam referências e referenciais distintos da avaliação do desempenho docente.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO HUMANO: ASPETOS TEÓRICOS CONCEPTUAIS DA SUA GENEALOGIA E EVOLUÇÃO

Ao sugerir que as organizações, tal e qual as conhecemos e compreendemos hoje, representam uma das mais importantes realizações da modernidade (C. Estêvão, 1998), interessa-nos o enredo específico em que os contextos organizacionais servem de palco para (re)produzir, ritualizar e perpetuar as principais premissas ideológicas dessa modernidade. Uma dessas premissas do ideário modernista tem que ver com as várias narrativas que comportam múltiplas codificações do funcionamento, controlo, gestão e da instrumentalização do fator humano no interior das organizações em geral, e das organizações educativas, em particular. Procurando sistematizar um quadro de indicadores teóricos sobre as narrativas oriundas de cada uma das várias abordagens teórico conceptuais efetuadas por nós, perseguimos o objetivo de equacionar uma *genealogia de análise* da função de avaliação do desempenho humano no quadro dos sistemas de trabalho decorrentes do funcionamento das organizações modernas e contemporâneas. Trata-se, efetivamente, de uma incursão teórico conceptual sobre as organizações em geral, que procura dar conta de um quadro genealógico que deverá funcionar como uma sistematização de referenciais teóricos fundamentais para que, nos capítulos seguintes, nos possamos debruçar, mais firmemente, sobre o estudo teórico e empírico da avaliação do desempenho do corpo docente nas organizações escolares. Com origem numa determinada ordem cultural e ideológica, o arquétipo da avaliação do desempenho (docente) sugere-nos uma incursão teórico conceptual transversal que decorre da necessidade de proceder a uma clarificação conceptual multifocalizada nos diversos padrões de administração e gestão provenientes das diversas teorias organizacionais, podendo ser equacionada entre os extremos conceptuais das abordagens racionais e tecnocratas e das possibilidades analíticas da perspetiva política.

1. CONSTRUÇÃO DE UMA GENEALOGIA DE ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO HUMANO EM TEORIA ORGANIZACIONAL

1.1. Concepções gerais sobre as organizações e os aspetos da sua dinamicidade e morfologia com influência na avaliação do desempenho

O estudo das organizações tem perpassado múltiplos horizontes de análise (administrativa, política, cultural, etc.), levando-nos a ter algumas preocupações ao nível da elucidação conceptual que a avaliação do desempenho humano implica no quadro mais vasto das teorias organizacionais.

Ao configurarem sistemas de trabalho mais ou menos autónomos e distintos entre si, dependendo do ramo de atividade em que estejam enquadradas e dos modelos de administração e gestão que privilegiem, as organizações materializam as suas dinâmicas com base na ação protagonizada pelas pessoas que aí trabalham, se socializam, gerem, executam, conflituam ou, simplesmente, negoceiam formas de estar e de ser muito próprias. Com efeito, as mais diversas arquiteturas organizacionais dizem respeito ao modo como o fator humano é administrado e gerido² enquanto principal engrenagem dos sistemas de trabalho que preconizam.

Decorrentemente, proceder a uma incursão teórico conceptual em torno dos aspetos morfológicos das várias tipologias das organizações e respetivos sistemas de gestão, controlo e avaliação de comportamentos e desempenhos obriga a que seja abordado o papel, a condição e a

² A *administração de recursos humanos*, com tradição no mundo ocidental dos anos 50/60 do século passado, enquadra-se com o ordenamento jurídico relativamente ao estatuto social do pessoal. Este tipo de administração de pessoal ou dos recursos humanos das organizações resume-se à preocupação dos serviços de pessoal em aplicar a legislação social relativa a remunerações, férias, regime de segurança social entre outras. Afeto a uma lógica de serviço administrativo levado a cabo por administradores “cumpridores da lei” os “serviços de pessoal” são dominados por um “sentido jurídico” muito forte e configurador das preocupações tipicamente sindicalistas (cf. L. Sekiou, *e tal.*, 1993: 5 e ss.). Não obstante, gradualmente, vão sendo acopladas a essa função tipicamente administrativa algumas outras funções especializadas associadas à contratação de pessoal e, progressivamente, à implementação de centros de formação e desenvolvimento. Em qualquer caso, as funções de administração de pessoal estão separadas do processo de decisão estratégica, por se considerar que têm uma interferência secundária no desenvolvimento estratégico das organizações. Por seu lado, a *gestão de recursos humanos*, emergente a partir dos 60/70 do século passado é considerada como a fase de consolidação e de maturidade da função de recursos humanos e da sua equiparação relativa a outras funções de gestão das organizações, encerrando uma perspetiva mais abrangente do que são os recursos humanos de uma organização e os seus aspetos de ordem qualitativa referentes ao fator humano e à sua dinamicidade no interior das organizações (motivação e satisfação laborais). Aliás, é por esta via que os aspetos administrativos da função de recursos humanos começam a sofrer influências consideráveis daqueles aspetos qualitativos, tal como ocorre ao nível dos sistemas de remuneração, gestão de carreiras, sistemas de formação e desenvolvimento e sistemas de avaliação de desempenho. A função de recursos humanos passa, então, a assumir-se como uma área de gestão específica e autonomizada das restantes funções de gestão, desenvolvendo instrumentos técnicos específicos para responder às suas atribuições funcionais, tornando-se os quadros desta função organizacional em verdadeiros gestores. Além disso, a substituição do termo “pessoal” pelo de “recursos humanos” traduz uma evolução muito significativa do que pode potencialmente representar a perspetiva da “gestão de recursos humanos”, assumindo claramente uma dimensão do tipo previsional e preventiva dos empregos e das respetivas competências (cf. *idem, ibidem*), que, afinal, consolida a ideia de Guy Le Boterf (1997) de esquema diretor dos empregos e dos recursos humanos como instrumento de comando a médio prazo da política de gestão dos recursos humanos, visando, acima de tudo, a formalização e a atualização dos referenciais de competência profissional, a promoção da qualidade dos dispositivos de profissionalização, em prol da competência individual e da competência coletiva.

relevância do fator humano dentro dos limites e das considerações equacionados sobre o contributo e a centralidade com que o seu potencial é observado, compreendido, controlado e julgado mais ou menos relevante. Por outro lado, este tipo de considerações leva-nos a perspetivar o fator humano muito circunscrito à conjecturação do seu valor como capital (humano) em que vale a pena investir, em maior ou menor escala, sendo, também, alvo da interpretação de postulados administrativos e gestores que o colocam como algo estrategicamente gerenciável, desde a sua escolha, passando pela sua captação, socialização e integração cultural, até ao seu desenvolvimento, controlo, monitorização e avaliação.

Assim, o que está em jogo na genealogia de análise que a seguir procuramos equacionar é o fator humano, a sua ação e a avaliação do respetivo desempenho, quando envolvido nos enredos de múltiplos sistemas de trabalho acoplados a diversas configurações morfológicas das organizações.

Por si só, este conjunto de pressupostos denuncia, desde logo, uma clara tentação para procedermos à exploração de um quadro teórico e conceptual sobre as organizações, procurando extrair dessa exploração os aspetos mais marcantes da morfologia do controlo, da monitorização e da avaliação desenvolvidos em torno dos comportamentos e desempenhos operados pelas pessoas no interior dessas mesmas organizações e respetivos sistemas laborais.

Antes, porém, será importante perceber o significado do conceito de “organização”, escrutinando, a partir daí, a centralidade com que o fator humano (como ser organizacional) pode ser abordado e compreendido, dependendo, naturalmente, do tipo de focalização organizacional que escolhermos discutir e debater.

Assim, é importante que comecemos pela consideração geral de que o desenvolvimento das organizações tem sido um processo histórico social que abarca uma grande variedade de “grupos”, “agrupamentos” ou “associações” humanas, desde empresas, hospitais, prisões, escolas, exército, igreja, associações várias, etc.

As organizações são omnipresentes na nossa sociedade: vivemos *com* elas, *dentro* delas e *para* elas, de tal forma que,

“Se examinássemos nossas vidas, a maioria de nós concluiria que as organizações invadem tanto a sociedade como a nossa vida particular. Diariamente estamos em contacto com as

organizações. [...] de facto, nossa sociedade desenvolveu-se graças à criação de organizações especializadas que fornecem bens e serviços de que ela precisa. É duvidoso que o esforço de uma pessoa isolada pudesse fazer muita coisa dentro da nossa sociedade. Na realidade estamos dentro de uma 'sociedade organizacional' [...]" (J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1988: 23-24).

Do ponto de vista social, o processo de desenvolvimento organizacional tem denunciado a propagação de formações sociais e grupais (organizações) que tendem, pelas suas próprias características, a especializarem-se no sentido de cumprir com fins e objetivos bem definidos e, conseqüentemente, com a prescrição e concretização de comportamentos e desempenhos laborais padronizados, recorrendo à instrumentalização de sofisticados mecanismos de gestão e controlo da ação humana no seu interior, independentemente da adesão dos respetivos membros ser, ou não, voluntária (R. Mayntz, 1977: 25).

As organizações apresentam-se, em primeira instância, como um legado da racionalidade moderna ou da modernidade:

"A 'modernidade' – 'capacidade de responder a um ambiente estável e para gerir sistemas complexos' – e a 'organização' estavam envolvidas numa convergência profética, através da qual uma conceção específica da última tornava-se a essência da primeira. Não se tratava de um conceito de organização meramente formal, enquanto simples meio para atingir uma ação intencional, repetitiva, rotineira, mas de um conceito real que, na sua definição, transportava valores e um propósito muito claros. A identificação, entre a capacidade inerente à modernidade e uma forma específica de organização, fez com que o projeto iluminista do século XIX, de imposição das leis gerais da razão, fosse adotado implicitamente, se bem que de forma modificada" (S. Clegg, 1998: 33).

Aliás, no centro dessa capacidade modernista, escreve Stewart Clegg (*ibidem*: 36):

"[...] encontramos um princípio racionalista unificador, que intervinha na racionalização de diferentes áreas institucionais, como o mercado, a tecnologia, a lei e o Estado, estando presente em vários processos gerais, como a crescente despersonalização das relações sociais – sobretudo no trabalho -, a crescente especialização da vida moderna e a intelectualização paralela de todos os campos de conhecimento, mais precisamente da cultura, da ciência e da religião. A crescente diferenciação das esferas de existência e dos fenómenos nelas ocorridos era o principal mecanismo de transmissão desse princípio. Estas transformações eram atribuídas à modernidade, devido à crescente infiltração do cálculo racional em todas as esferas da vida".

Do ponto de vista analítico, convém-nos desenvolver uma abordagem às várias perspetivas organizacionais capaz de delinear uma estrutura conceptual geral, apesar de cada uma dessas perspetivas apontar para uma visão parcelar e algo segmentada em termos de correntes teóricas e conceptuais, ao nível da configuração das organizações e, conseqüentemente, dos processos e

efeitos da monitorização e controlo das dinâmicas organizacionais, em geral e do comportamento e desempenho humanos, em particular.

Assim, numa primeira aceção teórica, podemos falar da *perspetiva técnica*, cujo objeto temático passa por ver a gestão da organização como uma espécie de mecanismo racional destinado à monitorização e ao controlo da realização efetiva de objetivos instrumentais, sendo esta perspetiva muito adstrita à “teoria dos sistemas”, às preocupações de racionalização técnica e económica das dinâmicas organizacionais, e cuja estratégia processual tende a salientar, por meio dos instrumentos de controlo, o desenho da estrutura organizacional, a sua eficácia e, decorrentemente, a eficiência demonstrada pelo fator humano.

Numa segunda aceção, definida como *política*, o processo organizativo, gestor e monitorial da organização é visto como um processo social, amplamente negociado para a gestão e regulação de conflitos, baseando-se no modelo teórico (entre outros) da “teoria da ação”, em que a estratégia do processo de gestão organizacional procura melhorar as aptidões de negociação. Neste caso, a reflexão sobre as organizações, como explica Erhard Friedberg (1995: 15-16):

“[...] procura estudar os processos pelos quais são estabilizadas e estruturadas as interações entre um conjunto de atores colocados num contexto de interdependência estratégica. Destaca, assim, naturalmente, o carácter radicalmente indeterminado da ação humana, o que quer dizer também – um não passa sem o outro – o carácter irredutivelmente político, e portanto contingente, do fenómeno de ordem que ele analisa”.

Numa terceira aceção, designada por *perspetiva sociocrítica*, a gestão da organização é concebida, criticamente, como um mecanismo de controlo e avaliação permanentes da ação humana, destinado a explorar ao máximo a sua maior valia; em conformidade com os seus pressupostos críticos, é uma perspetiva que apela à libertação do ator organizacional de uma visão distorcida da realidade social (cf. J. Bilhim, 1996).

Uma outra tipologia organizacional serve para perspetivar as *organizações voluntárias* (R. Likert, 1971: 169; A. Etzioni, 1974: 54) ou *associações voluntárias de iguais*, para as quais as pessoas entram livremente com uma finalidade bem definida (seitas, ligas, clubes, associações várias, etc.). Por exemplo, dentro do *modelo militar* enfatiza-se uma hierarquia e posições fixas; no

modelo filantrópico perspectiva-se uma estrutura organizacional baseada numa diretoria leiga e num quadro itinerante de profissionais que atendem utentes ou clientes; no *modelo de corporação* a estrutura formal é constituída por acionistas, por uma direção, por gerentes e pessoal; finalmente, no *negócio de família* em que um grupo de pessoas ligadas por laços de sangue ou casamento possuem um negócio lucrativo (cf. P. Blau e W. Scott, 1979: 55-56). Neste tipo de organizações, os sistemas de controlo, monitorização e avaliação da sua atividade, para além de ter como referência os padrões formais de produtividade, tais sistemas são submetidos a critérios, parâmetros e indicadores de controlo daqueles padrões de produtividade, tendo como referência a figura do seu principal beneficiário (e os seus interesses), cuja maior ou menor satisfação darão sinais de quais serão as consequências e os efeitos do controlo e avaliação do trabalho nelas desenvolvido³.

Amitai Etzioni (1974: 54-99) propõe as noções de organização do tipo: *i)* “coercivas” - entidades em que a força e a coação são o principal meio de controlo sobre a ação dos atores, caracterizando-se por se tratar de mecanismos de controlo e avaliação que resultam numa elevada alienação dos atores em relação à organização; *ii)* “utilitárias” - organizações em que o principal meio de controlo da ação dos atores é a motivação pela recompensa, estimulando-se neles a emergência de padrões de comportamento, desempenho e participação tipicamente calculistas; *iii)* “normativas” - em que o principal fonte de controlo e avaliação sobre os atores baseia-se no critério da norma racional concebida e instituída como tal de forma *a priori*, surgindo a regra com carácter legalista, havendo uma interiorização das normas como condição e pressuposto da ação humana, sendo aceites como legítimas e obrigatórias. Tal quadro normativo garante um forte envolvimento e sentimento de integração (normalizada) dos atores. Todos os parâmetros e indicadores de controlo e avaliação do comportamento humano advêm do efeito prescritor da regra ou norma dotada de uma racionalidade pré-definida.

³ Estes autores apresentam quatro características fundamentais das organizações formais: a existência de membros da plebe; os proprietários ou gerentes da organização; os clientes ou o público-em-contacto; o grande público ou a sociedade em que a organização opera. Da análise destes critérios, os autores propõem uma tipologia de organizações baseada no critério “principais beneficiários” de organizações formais: *i)* associações de benefício mútuo (em que os principais beneficiários são os respetivos sócios, elementos ou membros que a constituem); *ii)* as firmas comerciais (os principais beneficiários são os seus proprietários); *iii)* as organizações de serviços (em que o público é o principal beneficiário); *iv)* as organizações para o bem estar público (o seu principal beneficiário é o público em geral, a sociedade) (P. Blau e W. Scott, 1979: 54-71). Sobre as organizações formais, observe-se, ainda, a perspectiva de Chris Argyris (1969: 67 e ss.) que faz uma associação imediata entre a perspectiva formal das organizações e o seu pendor racional, argumentando que “as organizações formais são racionais” baseando esta sua alegação no pressuposto de que “[...] o homem, dentro de tolerâncias aceitáveis, comportar-se-á racionalmente, isto é, como o plano formal exige que se comporte. As organizações são criadas com um propósito determinado e sua estrutura espelha estes objetivos.”

O autor propõe, ainda, uma outra configuração das organizações, perspectivando-as como “associações voluntárias” enquanto unidades organizacionais que se dividem em dois tipos: aquelas em que a participação é ativa e existe um elevado envolvimento dos seus membros, condições que permitem um funcionamento muito ativo da organização; outras em que se verifica, também, uma forte participação dos atores, sendo que esse elevado grau de participação e envolvimento só se verifica quando os apelos ao envolvimento surgem como estímulos à participação. Quando esses pressupostos não são consumados surge a apatia ou a falta de participação. Exemplos disso são os partidos políticos, sindicatos, associações profissionais, etc. Nestes casos, os atores que apresentam maiores índices de participação e envolvimento tendem a surgir como cúpulas detentoras do poder e da autoridade e, até mesmo, de influência para determinar o tipo de orientação que a organização deverá tomar. Os padrões de controlo e monitorização do comportamento dos seus restantes membros são determinados por aquelas cúpulas do poder e autoridade, vulgarmente conhecidas pelo termo “lideranças” ou, simplesmente, “líderes”. Além disso, não obstante o pressuposto base do voluntarismo que caracteriza estas organizações, o comportamento dos atores, refletido, necessariamente, no seu grau de participação e envolvimento, está amplamente condicionado por regras de funcionamento, normalmente estruturadas pelas cúpulas do poder, mesmo que com a participação direta ou indireta de todos os membros da organização. Não são raras as vezes em que se desoculta uma certa instrumentalização do *jogo* da participação, mais ou menos alargado, exatamente na perspetiva de uma tendência para “viciar” as regras do *jogo*. Como tal, os mecanismos de controlo e monitorização dos comportamentos dos atores estarão subordinados a uma certa instrumentalização do *jogo* da participação dos atores.

Outras tipologias podem ser integradas no espectro analítico das organizações: estruturas organizacionais *lucrativas* ou *não lucrativas* (R. Hall, 1984; P. Drucker, 1994), em que as primeiras, em termos de sistemas de controlo e monitorização dos comportamentos e desempenhos humanos se identificam, fundamentalmente, com os pressupostos da *perspetiva técnica* em que o parâmetro geral da eficácia se confunde com um quadro de objetivos que encerram a finalidade de obtenção do máximo lucro e, portanto, muito mais centradas nos resultados económicos finais. No caso das organizações *não lucrativas*, os processos de controlo e

avaliação do comportamento e do desempenho humanos centrar-se-ão mais nos processos produtivos e de desenvolvimento bem sucedidos da atividade da organização, sem que se verifique uma preocupação imediata com a perspectiva de lucrar mais ou menos, embora mantenha a atenção na qualidade dos produtos ou serviços prestados pelos seus atores.

Por sua vez, Pierre Moessinger (s/d: 157 e ss.) desenvolve uma tipologia que faz variar as organizações entre duas designações fundamentais: as organizações democráticas e as organizações autocráticas. As primeiras são caracterizadas com base no pressuposto da igualdade, enquanto “grupo organizado igualitário” onde se verifica, acima de tudo, um equilíbrio de poderes para exercer o controlo da ação humana. O autor atribui-lhes a conotação de organizações autogestionárias, baseadas na igualdade de direitos no exercício coletivo da decisão e do controlo de comportamentos e da consequente aplicação e desenvolvidos com base nessa decisão, embora admita que existem organizações com este perfil fortemente hierarquizadas em que, sendo as chefias sufragadas democraticamente, acabam por ser impostas à minoria, dotando-se essas maiorias do poder de controlar e avaliar o comportamento de quem os escolheu (e, também, de quem não os elegeu – minorias) para liderar a organização. O autor (*ibidem*) chama a este fenómeno a “democracia hierárquica”, da qual resulta o “controlo hierárquico”.

Sobre as organizações autocráticas, o autor mantém a tónica nas mutações operadas no fenómeno do poder para controlar e decidir, e na sua distribuição pelos atores organizacionais. Associa o (re)surgimento das estruturas organizacionais autocráticas a uma tendência para a posse do controlo e capacidade de monitorização e avaliação da ação dos atores sob a tutela do “chefe”, na base de uma estrutura hierárquica extremamente verticalizada e formalizada e que tende a perpetuar-se como tal. Assim explica o autor:

“É certo que, como já vimos, grupos mais ou menos autónomos podem ser colocados sob o controlo de chefes que dirigem menos, mas animam, aconselham. A estrutura da organização permanece, contudo, hierárquica e a natureza do poder autocrática; são os chefes que determinam ou conservam as metas, e que controlam as entradas, e, numa certa medida, as saídas do grupo. O seu poder permanece considerável e podem impedir uma evolução no sentido demasiado igualitário” (*idem, ibidem*. 166).

Sobre o aspeto da formalidade da estrutura organizacional e a sua perpetuação, Erhard Friedberg (1995: 153) explica:

“As organizações formais não são mais, nesta perspetiva, que a forma artificial, intencional e construída da classe geral das estruturas de ação coletiva produtoras de uma ordem local contingente. As características e as ‘regras do jogo’ dessas formas, a que M. Crozier e eu próprio chamámos ‘sistemas de ação concretos’ (Crozier e Friedberg, 1977), são o resultado da interação estratégica e dos processos de troca e de poder entre ‘participantes’ que servem ao mesmo tempo para canalizar e para regular.”

Também Edgar H. Schein (1982: 14), na perspetiva dicotómica que se trava entre a estrutura formal e o lado informal das organizações, refere:

“Sabe-se que na vida de uma organização, uma determinada pessoa não apenas tem certo tipo de trabalho e ocupa uma determinada categoria ou status formal como também é variável o grau que essa pessoa goza de confiança e se lhe permite exercer influência em decisões chave, mesmo que ela, quanto à hierarquia, ocupe uma posição inferior [...] as organizações não somente produzem grupamentos informais que cruzavam diversos limites funcionais e hierárquicos como também esses grupamentos eram essenciais ao funcionamento da organização [...]. A dimensão da centralidade é especialmente importante se se olham as organizações do ponto de vista desenvolvimental, porque é possível, com o tempo, surgirem grupamentos informais que não estão representados no organograma formal”.

É, também, por isso que somos levados a crer que os sistemas de controlo, monitorização e avaliação dos comportamentos no interior das organizações podem acabar por ser influenciados pela dinâmica travada entre o lado formal e o lado informal, pelo que se o primeiro fornece os padrões de comportamento e desempenho legal e oficialmente instituídos, o segundo apresenta alguma capacidade para, informalmente, influenciar a definição e, mais ainda, a aplicação dos parâmetros, critérios e indicadores de controlo e avaliação dos comportamentos, conduzindo ao cruzamento de diversos limites funcionais entre a hierarquia formal e o lado informal da organização. Com efeito, a perspetiva do lado formal das organizações propicia a montagem de uma estrutura da organização adequada a uma distribuição racional de equipamentos, de definição e organização de padrões de desempenho, de papéis e de fluxos de trabalho, designando responsabilidades e as respetivas consequências ou efeitos normativos da maior ou menor concretização dessas responsabilidades. Ou seja, são criadas certas normas de ação e de interação que deverão resultar em padrões de comportamento e desempenho profissional. Todavia, a emergência formal daqueles padrões de comportamento e desempenho suscita o

surgimento de outras interações, atividades e sentimentos que não foram previstos na estruturação do lado formal da organização, dando lugar à emergência de subgrupos, posições e papéis informais e, ainda, métodos de trabalho alternativos aos previstos pelos padrões formais de comportamento e de desempenho.

Eis a configuração genérica do efeito do lado informal da organização (cf. D. Hampton, 1983), numa perspetiva de alternância em relação aos padrões formais e oficiais do desempenho profissional dos seus atores, perspetivando-se, em simultâneo, a emergência de dinâmicas de controlo do comportamento e desempenho humanos alternativos ou, pelo menos, dispostos a reagir como uma espécie de contracontrolo face ao controlo formal e burocrático. Este facto levamos a ponderar a possibilidade de perspetivar os sistemas de controlo, monitorização e avaliação do desempenho humano como algo que é dinamizado e “jogado” entre a rigidez das estruturas formais e o lado informal da organização.

Não obstante, qualquer análise organizacional e respetivos sistemas de controlo, monitorização e avaliação de comportamentos e de desempenhos dispõe de um quadro teórico suficientemente amplo que não permite que nos mantenhamos em esquemas de análise dicotómicos. São inúmeras as teorias, imagens ou metáforas organizacionais que concorrem para a análise compreensiva da estrutura e do funcionamento das organizações e, em concreto, do controlo, monitorização e avaliação do comportamento e do desempenho humanos que ocorrem no seu interior. Nesta linha de ponderação da análise das organizações e respetivos sistemas (políticoideológicos, simbólicos, produtivos, de controlo, etc.) somos levados a perspetivar outros traços teórico-conceptuais.

Assim, no quadro das teorias de *dimensão objetiva* (J. Bilhim, 1996: 102), a teoria do *sistema social* inclui diversas linhas de investigação sobre as organizações, designadamente: *1)* a teoria clássica de gestão e a psicologia industrial (que constituem a base do movimento das relações humanas, embora, não necessariamente coincidentes como teorias organizacionais autónomas), representam uma linha teórica segundo a qual os fatores objetivos do ambiente de trabalho (porque tendem a influenciar o comportamento humano) são considerados com grande

destaque na análise e explicação do comportamento organizacional⁴ e, portanto, do comportamento e desempenho dos seus atores. Acresce que nas perspetivas clássicas da administração das organizações, o indivíduo surge como um apêndice da máquina industrial, como fator do ambiente de trabalho e, por isso, ele próprio é um fator que é utilizado para explicar bons ou maus desempenhos laborais; *ii)* as experiências de Hawthorne que preconizaram perspetivas concebidas em torno da análise do comportamento dos atores, no interior das organizações, sendo que esse comportamento foi estudado e explicado segundo uma correlação (positiva ou negativa) entre condições de trabalho e comportamentos/desempenhos (cf. O. Orstman, 1984); *iii)* as teorias do equilíbrio organizacional, cuja origem estará associada aos estudos de Hawthorne, mas com avanços distintos. Estas teorias, ao invés de se centrarem no objetivo de perceber o comportamento dos atores organizacionais, avançavam no sentido de cumprir com o objetivo de compreender a organização como um todo e não apenas o comportamento humano, visando, portanto, não apenas o desenvolvimento de sistemas de controlo, monitorização e avaliação da performance humana mas, sobretudo, a análise da organização segundo uma perspetiva de “sistema cooperativo” (*cooperative system*); daí vem a metáfora de Herbert Simon (1983) da organização como “cérebro” e sistema de decisões, configurando uma estrutura tipicamente administrativa caracterizada pelo pressuposto da “racionalidade limitada”, por sua vez contextualizada na teoria do equilíbrio e, mais importante ainda, integrando o comportamento humano na perspetiva do “Homem Administrativo” dotado de um comportamento caracteristicamente administrativo⁵; *iv)* o estrutural-funcionalismo (baseado na sociologia da “regulação”, com tradição nas linhas teóricas de A. Comte e E. Durkheim⁶), utiliza a

⁴ Cf., por exemplo, Oscar Orstman (1984), que apelida o movimento das relações humanas como uma “tecnocracia disfarçada”, que mais do que corresponder a uma oposição às teorias clássicas da administração, aperfeiçoa alguns aspetos, tornando os seus princípios e práticas mais eficazes.

⁵ Designada por Herbert Simon como a “Théorie Barnard-Simon de l'équilibre de l'organisation”, o autor caracteriza-a fundamentalmente com traços motivacionais, dado que estabelece as condições pelas quais uma organização pode incitar os seus atores a participarem e a identificarem-se como membros dessa organização. Os principais postulados desta teoria foram estabelecidos por Herbert Simon e James D. Thompson, em 1950 (cf. J. March e H. Simon, 1974: 83; H. Simon, 1983: 99 e ss.).

⁶ Chamamos a atenção, em particular, para a tese do “funcionalismo” durkheimiano: “funcionalismo” (do latim *fungere* = desempenhar) é um ramo da Antropologia e das Ciências Sociais que procura explicar aspetos da sociedade em termos de funções realizadas por instituições e suas consequências para sociedade como um todo. É, tradicionalmente, uma corrente sociológica fundamentalmente associada à obra de Émile Durkheim (1977, 1991), pelo que a sociedade e a respetiva cultura formam um sistema integrado de funções. Proposto como uma alternativa a explicações históricas ao mesmo tempo que o Behaviorismo se popularizava, o Funcionalismo foi uma das primeiras teorias antropológicas do século XX, até ser superado pela análise estruturo-funcional ou estrutural-funcionalismo. Nas Ciências Sociais, especificamente na Sociologia e na Antropologia Sociocultural, o Funcionalismo (também chamado *Análise Funcional*) é uma filosofia sociológica que originalmente tenta explicar as instituições sociais como meios coletivos de satisfazer necessidades biológicas individuais, vindo mais tarde a concentrar-se nas maneiras como as instituições sociais satisfazem as necessidades sociais, especialmente as associadas à solidariedade social. Na perspetiva durkheimiana, cada

metáfora da organização como organismo com capacidade para se autorregular e autocontrolar, estando os padrões da eficácia e da eficiência dependentes dessa capacidade da autorregulação (cf. D. Newman, 1997: 38); *v)* o sistema aberto, ganhando um relevo importante a partir da década de cinquenta do século XX, em que os teóricos do estruturo-funcionalismo passam, também, a identificar-se com a teoria dos sistemas abertos, sujeitos a influências externas que, por seu lado, deveriam condicionar os padrões do comportamento organizacional e do seu controlo; *vii)* a teoria da contingência, adotando, também, a metáfora da organização como organismo vivo e aberto aos condicionalismos das contingências do ambiente que envolve a organização, fazendo

“[...] depender a eficácia organizacional da adequação entre o grau de diferenciação interna e as exigências da envolvente. Dito de outra forma, a envolvente geral ou específica é quem vai influenciar e ser a responsável pela diferenciação a registar internamente” (J. Bilhim, 1996: 108)⁷.

Da mesma forma, os sistemas de controlo, monitorização e avaliação da ação humana e organizacional atendem à influência mais que provável de condicionalismos do ambiente externo, levando a que tais condicionalismos surjam como aspetos a ponderar na formatação de parâmetros, critérios e indicadores de controlo, monitorização e avaliação de comportamentos e de desempenhos.

A teoria da *ação social* (T. Parsons, 1974⁸; R. Martin, 1978; J. Bilhim, 1996) deriva dos campos teóricos da história, da psicologia e, metodologicamente, insere-se na linha weberiana da

instituição exerce uma função específica na sociedade e o seu mau funcionamento significa um desregramento da própria sociedade. A sua interpretação de sociedade está diretamente relacionada ao estudo dos factos sociais, que segundo Émile Durkheim apresentam características específicas: a *exterioridade* e a *coercividade* – o facto social é *exterior* na medida em que existe antes do próprio indivíduo, e *coercivo* na medida em que a sociedade impõe tais postulados sem o consentimento prévio do indivíduo. A ideia de função tem um papel muito importante no Funcionalismo, modelando o desenvolvimento de toda a Análise Funcional. É, portanto, um termo que, em Sociologia, exprime a ideia de uma sociedade vista como um organismo vivo onde cada parte tem uma função - *analogia orgânica* (semelhante à Biologia). Assim, o Funcionalismo é basicamente o estudo das funções e suas consequências. Uma *função social* é a contribuição que um fenómeno provê a um sistema maior do que aquele do qual o fenómeno faz parte. Esse uso técnico não é o mesmo da ideia popular de função como um evento, ocasião, obrigação, responsabilidade, ou profissão. A grande crítica sobre esta visão reside no fato de, como num organismo vivo, haver a tendência a identificar partes deste como mais importantes (órgãos vitais), justificando assim a existência e manutenção ou extinção daqueles considerados como menos importantes. Seriam as partes descartáveis da sociedade segundo, por exemplo, a perspetiva da Sociologia Crítica de Pedrinho Guareschi e de Sandra Jovchelovitch (2000). Uma importante distinção, primeiramente feita por Robert K. Merton (1995) é estabelecida entre funções evidentes e funções latentes e também entre funções com efeitos positivos (funcionais ou positivamente funcionais) e negativos (disfuncionais). Assim, descrever uma instituição como “funcional” ou “disfuncional” para os homens equivale a declará-la, respetivamente, “recompensadora” ou “punitiva”.

⁷ A teoria do *sistema social* é explicada por Renate Mayntz (1977: 52 e ss.), definindo *sistema* como um todo composto por diferentes elementos que mantêm entre si uma relação recíproca e funcional, apesar de essas relações poderem ser recíprocas (relações de intercâmbio do tipo dar e receber) ou unilaterais (relações do tipo dar sem receber). O autor refere-se à organização enquanto sistema aberto e sujeito às interações, não apenas internos (de influência recíproca), mas também sujeito às influências do mundo exterior circundante. Sobre a teoria dos sistemas, veja-se, também, Roderick Martin (1978: 11-35).

sociologia compreensiva, política e da teoria das organizações. É uma teoria que se preocupa, fundamentalmente, com a construção de um método de análise dos fenômenos sociais, utilizando a “ação” (social)⁹ como estrutura de referência fundamental para a análise das relações sociais no interior da organização. A “ação”, enquanto elemento analítico central, “[...] permite a emergência dos significados que definem a realidade social, enquanto o significado é dado pela sociedade ao indivíduo” (J. Bilhim, 1996: 100)¹⁰.

⁸ Especificamente, Talcott Parsons (1974: 15 e ss.) concebe a *ação* integrada no funcionamento articulado de quatro subsistemas de ação - social, cultural, personalidade e organismo comportamental - que compõem o sistema mais geral da ação social, cumprindo, cada um com a respetiva função primária: integração, manutenção do padrão, realização dos objetivos e adaptação dos sujeitos, respetivamente. A articulação que o autor defende existir entre estes subsistemas de ação é caracterizada pela “interpenetração”, relevando a “interiorização” de normas culturais e objetos sociais como o caso de interpenetração mais significativo. Assim, o autor olha para os sistemas sociais submetidos à influência das “zonas de interpenetração” que promove o intercâmbio entre subsistemas de ação pelo móbil do “sentido simbólico” e da “motivação generalizada”, em que os atores se comunicam simbolicamente, através de códigos comuns e culturalmente organizados. Como tal, os sistemas sociais são estruturas necessariamente abertas que podem ser analisadas através de quatro tipos de componentes diferentes: valores, normas, coletividades e papéis. Consequentemente, o autor define sociedade como o “tipo de sistema social caracterizado pelo nível mais elevado de autossuficiência com relação ao seu ambiente”, mas dependente das chamadas “recepções” decorrentes do intercâmbio dos respetivos subsistemas sociais, designadamente: a comunidade societária (considerada o núcleo social), a manutenção do padrão ou fiduciário (de confiança e lealdade), o governo da sociedade e a economia. Desta forma, o autor incorre num funcionalismo social muito marcado pelas funções desempenhadas por cada subsistema da sociedade e, também, pelos subsistemas da ação social que se interpenetram.

⁹ Roderick Martin (1978: 41) define assim “ação social”: “Primeiro, a ação é claramente distinguida do comportamento, que pode ou não ser ‘subjektivamente significativa’: tropeçar numa pedra do pavimento quando se vai para casa numa noite escura é comportamento, mas não é ação. Colher amoras silvestres para comer sozinho é ação, mas não ação social. Finalmente, a frase ‘sendo o seu curso, portanto, orientado’ é significativa, pois introduz os elementos essenciais de intenção e propósito. A ação pode envolver outros sem intenção, como num encontro ocasional na esquina.” Trata-se de uma definição de “ação social” que decorre da aceção dada por Max Weber (s/d: 20; s/d: 45-46), quando se refere à “ação social” nos seguintes termos: “A ação social, como toda a ação, pode ser: 1) *racional em ordem a fins*: determinada por expectativas do comportamento de objetos do mundo exterior e dos outros homens, utilizando estas expectativas como ‘condições’ ou ‘meios’ para fins próprios racionalmente intentados e ponderados como resultado; 2) *racional quanto a valores*: determinada pela crença consciente no valor – ético, estético, religioso ou de qualquer outra forma que se interprete – específico e incondicionado de uma determinada conduta puramente como tal e independentemente do resultado; 3) *afetiva*, sobretudo *emocional*, determinada por afetos e estados sentimentais atuais; 4) *tradicional*: determinada como hábito vital”. Max Weber, diz que por ‘ação’ deve entender-se uma conduta humana “[...] sempre que o sujeito ou os sujeitos da ação lhe atribuem um sentido subjetivo. A ‘ação social’, portanto, é uma ação onde o sentido pensado pelo seu sujeito ou sujeitos está referido à conduta de outros, orientando-se por esta no seu desenvolvimento. [...]”. 1. Por ‘sentido’, entendemos o sentido pensado e subjetivo dos sujeitos da ação, existente de facto [...]” (cf. M. Weber, 1983: 48). A este respeito, veja-se também Max Weber (1997: 21 e ss.). Também Peter I. Berger (s/d: 51), sobre a ação social, reitera o seguinte pressuposto: o problema sociológico “[...] é sempre a compreensão do que acontece em termos de interação social.” A respeito da ação social, Alain Touraine (1982: 33-34; 36-37) refere-se aos “sistemas de ação” tornando esta questão ainda mais complexa. O autor começa por apresentar a condição essencial para que se dê a “relação social”: para que exista entre dois ou vários atores uma relação social, é preciso que ambos pertençam ao mesmo conjunto. Nesta linha de raciocínio, o autor remete-nos para algumas constatações que têm a ver com as “relações de papéis sociais”, alegando que essas relações não contemplam todos os aspetos de determinada organização, remetendo-nos apenas para algumas orientações e para um quadro de normas e objetivos. Um contexto em que a estrutura hierárquica nos remete para a autoridade. Para o autor, “Os *sistemas de decisão* definem um tipo particular de relações transformáveis, provisórias, sociais, as relações de *influência*, que podem ir da concorrência à hegemonia [...]. As normas não são aqui anteriores às relações sociais, sendo pelo contrário o resultado destas, produto de negociações e de confrontos.” Contornando e, até mesmo, evitando uma perspectiva funcionalista o autor é claro ao afirmar que “É, [...], ao descobrir que a sociedade é em primeiro lugar historicidade que se pode dizer com mais convicção que o objeto da sociologia é o estudo das relações sociais, enquanto, com demasiada frequência, se pensa, sob influência do funcionalismo, que o estudo das relações sociais nos encerra na ordem estabelecida.” Assim, o autor reformula o objeto da sociologia da seguinte forma: “*estudo dos sistemas de ação*, isto é, *das relações sociais definidas a partir de um certo modo de intervenção de uma coletividade sobre si mesma*”. (itálico do autor). Sobre o conceito de “ação social” veja-se também Alain Touraine (1984: 107 e ss.) e sobre os conceitos de “ação” e “significado” veja-se Anthony Giddens (1996: 87-103; 103-110).

¹⁰ Para além da teoria da ação social e da teoria do *sistema social* o autor (*ibidem*. 110, 111) reporta-se a outras teorias, referindo-se, por exemplo, à teoria das *disfunções burocráticas* protagonizada por R. Merton *et al.* (1952) e Robert Merton (1995), entre outros, às teorias do *processo de trabalho* e *pós-estruturalistas* com especial enfoque na investigação histórica dos sistemas laborais. Em termos mais sistemáticos, estas últimas teorias debruçam-se sobre os sistemas de controlo operados nas organizações com base numa análise centrada na variável do poder, configurando a organização como um sistema político.

As organizações são vistas como resultantes, de forma intencional ou não, dos esforços, comportamentos e desempenhos individuais e grupais para a consolidação de metas e objetivos específicos ao indivíduo ou ao grupo. A organização é analisada em termos de atores, agentes, metas, situações, normas e significados, ocupando-se, fundamentalmente, do significado que a ação tem para os atores. Em última análise, preocupa-se com as razões do comportamento, do desempenho ou da ação, dado que o “[...] comportamento humano exige compreensão, bem como explicação, apreciação do ponto de vista do ator, e não simplesmente a observação da sua atividade” (R. Martin, 1978: 40), pondo em segundo plano aquilo que para as teorias clássicas está em primeiro: o *resultado da ação humana* em detrimento do *significado da ação humana*. Assim, esta teoria preocupa-se mais com o significado do comportamento e do desempenho dos atores e menos com o resultado obtido desse comportamento, adivinhando-se uma teoria menos propensa ao controlo e monitorização dos resultados finais advindos da ação e mais preocupada com o entendimento do significado individual e social dos comportamentos. Não abandona, contudo, o interesse de controlar e monitorizar o comportamento humano. Porém, veicula o seu interesse para o processo individual e social que dá origem a determinado comportamento e desempenho, sem deixar de se regular as interdependências comportamentais, funcionais e estruturais que marcam a dinâmica da organização.

A linha teórica da *ação humana*, ou da *ação organizada* oferece importantes contributos para os estudos dos comportamentos organizacionais, como explica Erhard Friedberg (1995: 158):

“Todo o contexto de ação pode conceptualizar-se como subentendido por um ‘sistema de ação concreto’. Este estrutura-o por ‘regras do jogo’, ou seja por um conjunto de mecanismos que definem a pertinência dos ‘problemas’ e das apostas à volta dos quais os atores interessados se podem mobilizar, e que, por conseguinte, organizam, mediatizam e regulam ao mesmo tempo as interdependências ‘objetivas’ entre participantes e os processos de troca que se seguem”.

Por outro lado – em alternativa às teorias de *dimensão objetiva* -, ao tocar a fronteira do *subjetivismo organizacional*¹¹, a *ação organizada*, nos termos em que João Bilhim (1996) a coloca, permite que se lhe agreguem princípios de outros grupos teóricos, designadamente da teoria da

¹¹ Trata-se de uma perspetiva analítica em cuja investigação das organizações a *estrutura* não surge como variável útil para a ciência social e das organizações. Na verdade, configura-se a organização e o mundo social como uma natureza inatingível, dado que não tem existência fora da mente dos indivíduos.

dimensão subjetiva, em que o mundo social não passa de uma construção subjetiva dos seres humanos, que agem a nível individual, mas partilhando o uso comum da linguagem e, por isso, interagindo na vida diária, criando, desenvolvendo e mantendo um conjunto de significados intersubjectivamente partilhados: *i)* da teoria do *interaccionismo simbólico* (cf. D. Newman, 1997, 1997; H. Blumer, 1969), que chama a atenção para o facto de as organizações representarem estruturas e unidades grupais socialmente construídas, sendo estabelecidas e mantidas recorrendo a processos criativos de ordem assumidamente política e cultural. Trata-se de uma teoria cujo elo que a liga à metáfora da organização como sistema político é a ênfase colocada na negociação, permitindo, tal, entrar mais profundamente na lógica interna da ordem organizacional e nos seus mecanismos de controlo, monitorização e avaliação da ação humana. Não se preocupando com a conceção mecânica da organização, esta teoria interessa-se, sobretudo, pela compreensão dos tipos de vivências no seu interior¹²; *ii)* da teoria da *etnometodologia*, em oposição ao pressuposto estrutural-funcionalista, segundo o qual os atores organizacionais se mantêm estáveis, perfeitamente comprometidos com os objetivos organizacionais, e por isso, sujeitos a sistemas de controlo mais precisos e estabilizadores de uma dada ordem sócio-organizacional. A preocupação fundamental dos teóricos da *etnometodologia* passa pela apresentação de um esquema compreensivo e mais rigoroso dos esquemas e práticas organizacionais partilhados pelos seus atores, atendendo à forma como esses atores constróem a ordem sócio-organizacional de que fazem parte¹³ e, portanto, à forma como se comportam e desempenham os seus papéis, cargos e funções (M. Mauss, 1972; A. Coulon, 1995); *iii)* da teoria do *simbolismo organizacional* (associada à metáfora da cultura organizacional), enfatizando a cultura organizacional como um sistema de ideias e significados através dos quais a organização é reproduzida enquanto sistema de significados partilhados e formas estruturais (E. Schein, 1992¹⁴;

¹² Veja-se também, a este respeito, Philippe Bernoux (s/d: 28, 29).

¹³ Na conjugação do interaccionismo simbólico com a fenomenologia (interaccionismo simbólico e fenomenológico), o interesse na análise organizacional é algo distinto do interesse da etnometodologia, preocupando-se com a maneira como os atores individuais descrevem e compreendem o seu mundo organizacional. A etnometodologia coloca o seu ponto fulcral de “[...] atenção na maneira como a realidade social é negociada através da interação, salientando o contexto social no qual os indivíduos, interagindo, utilizam uma diversidade de práticas para criar e manter as definições particulares do mundo. Estes teóricos demonstram como a realidade e os factos são essencialmente criações sociais” (M. Mauss, 1972; A. Coulon, 1995; J. Bilhim, 1996: 94).

¹⁴ Com a perspetiva cognitiva da realidade organizacional, traduzida numa abordagem funcionalista da cultura da organização, enquanto fator de integração organizacional, sendo que o grau de integração está dependente do significado partilhado pelos atores, se bem que esse significado está aberto a múltiplas interpretações suscetíveis de se contradizerem.

R. Sainsaulieu, 1988¹⁵), que, *per si*, deverão funcionar como referentes importantes para apoiar a formatação processual e metodológico, e as finalidades do sistema de monitorização da ação humana; *iv*) da teoria do *institucionalismo*¹⁶, que utiliza um programa de investigação similar aos dos simbolistas organizacionais, contribuindo, igualmente, para o alargamento da compreensão dos processos culturais e estruturais, através dos quais a realidade organizacional é socialmente construída, controlada e mantida. O principal ponto inovador dos institucionalistas passa por atribuir um papel estratégico às normas e aos valores institucionais sobre a criação e desenvolvimento das estruturas organizacionais e, conseqüentemente, atribuindo-lhes uma maior

¹⁵ Na perspectiva deste último autor as organizações surgem como configurações sociais e culturais complexas, cuja análise é focalizada na utilização da cultura como recurso simbólico mobilizado e manipulado pelos grupos na luta por poder e controlo da agenda das decisões e das estratégias para a mudança organizacional. No essencial, a ideia geral do autor passa por considerar que no interior das organizações coexistem diferentes lógicas de atores, dado que apresentam origens sociais e culturais também muito diversas, especialmente no que concerne às influências na divisão do trabalho contemporâneo, dando origem a certas clivagens culturais caracteristicamente exteriores à organização, que influenciam a natureza e o estatuto dos papéis e funções laborais mas que, ao mesmo tempo, propicia mudanças e interações pessoais muito diversas suscitadoras da emergência de processos de negociação (internos ou externos). A isto corresponde o processo de proliferação de categorias profissionais que dotam a organização de uma dada fisionomia de luta de clãs em torno do controlo da organização, a fim de regulamentar a fonte de poder (cf. *idem, ibidem*. 422 e ss.).

¹⁶ Em geral, o (neo)institucionalismo teve ramificações com origens distintas, tal como atentam P. Hall e R. Taylor (2003), sustentando que tais ramificações surgiram em contraposição às perspectivas *behavioristas*, influentes nos anos de 1960 e 1970, procurando elucidar o papel desempenhado pelas instituições na determinação de resultados sociais e políticos. Especificamente, os autores referem-se às correntes de pensamento institucional histórico, da escolha racional e do institucionalismo Sociológico. A escola do Institucionalismo Histórico desenvolveu-se como reação contra a análise da vida política, em termos de grupos, bem como contra o estruturo-funcionalismo, correntes que dominavam a política nos anos 1960 e 1970. Esta escola focaliza mais diretamente os temas do poder e dos interesses. O institucionalismo de escolha racional surgiu no contexto do estudo de comportamentos no interior do Congresso dos Estados Unidos, no final dos anos 1970. O Institucionalismo Sociológico, por sua vez, surgiu no quadro da teoria das organizações, remontando ao final dos anos de 1970, no momento em que certos sociólogos passaram a contestar a distinção tradicional entre a esfera do mundo social, vista como o reflexo da racionalidade abstrata de fins e meios (do tipo burocrático) e as esferas influenciadas por um conjunto variado de práticas associadas à cultura (cf. P. Hall e R. Taylor, 2003), em que a “institucionalização” surge como o resultado ou o estágio final de um processo de “institucionalização”, traduzida num exercício tipificador de ações tornadas habituais por atores específicos, sendo que a tipificação implica o desenvolvimento recíproco de definições partilhadas ou de significados que estão ligados a esses comportamentos tornados habituais. Isto conduz ao fenómeno de “habituação”, dado que envolve a emergência de novos arranjos estruturais como resposta a problemas organizacionais específicos. Esse processo de “habituação” pode, ainda, ser conotado com um processo de “homogeneização” (P. DiMaggio e W. Powell, 1991), consolidado segundo três mecanismos diferentes de operar o “isomorfismo institucional: *i*) o *isomorfismo corectivo*, resultante da influência política e dos requisitos que a legitimam; *ii*) o *isomorfismo mimético* que surgem como uma resposta a um dado problema emergido da incerteza do ambiente; *iii*) o *isomorfismo normativo*, decorrente dos processos de profissionalização. A “objetivação” é o passo seguinte, em que a “habituação” prossegue em direção a um *status* mais permanente e disseminado na organização. Por fim, o processo de institucionalização total encerra com o fenómeno da “sedimentação” caracterizando-se pela propagação completa das estruturas por todos os grupos de atores e, ainda, pela perpetuação daquelas estruturas por um período considerado longo (cf. P. Tolbert e L. Zucker, 1998: 204-210). A propósito, veja-se, também, a abordagem de Carlos Estêvão (1995, 1998) ao modelo (neo)institucional de matriz sociológica. Caracteristicamente, trata-se de um modelo que procura ir além das limitações dos modelos mais clássicos da *escolha racional*, incrementando maior significado aos processos cognitivos e aos sistemas simbólicos, sendo importantes categorias para a interpretação dos processos de legitimação das organizações e seus atores. Além disso, preconiza a ideia de que as organizações adotam uma forma institucional saída do espectro cultural da sociedade em que estão inseridas, consolidando uma conformidade aos imperativos culturais mais amplos. Em geral, as organizações são como que interpenetradas com os mais diversos elementos da sociedade racionalizada, em que tanto as organizações como a sociedade racionalizada dependem de regras supraorganizacionais (por exemplo, valores de justiça, bem comum, pressupostos democráticos, etc.). Não obstante, na mesma abordagem, o autor chama a atenção para que o modelo (neo) institucional não seja confundido com outras perspectivas que apresentam nomenclatura semelhante, como é o caso da “pedagogia institucional”. Sobre o (Neo)Institucionalismo Sociológico, veja-se, ainda, John P. Meyer e Brian Rowan (1991: 41-62), em que os autores propõem um entendimento das estruturas formais das organizações segundo a manifestação de ritos racionalizados e institucionalizados segundo um enquadramento cerimonial, sendo que a adaptação das organizações aos respetivos enquadramentos é feita pela incorporação de mitos já existentes: um determinado sistema de narrativas, crenças e práticas dominantes no sistema social envolvente. O processo de inclusão, aceitação e conformidade para com esses mitos (regras, programas, políticas, tendências, práticas, etc.) definidos por forças institucionais exteriores passam a configurar a estrutura organizacional, representando a principal garantia de sobrevivência da organização, muito mais justificada pela legitimação e aceitação sociais daí advindas e não tanto pela eficácia económica. O caráter cerimonial representa o principal requisito processual do “manter a face” perante os valores ditos consensuais e as expectativas normativas dominantes na sociedade, denunciando muito mais uma relação com o ambiente externo do tipo ritualista e não tanto de relações de interdependência técnica ou de desempenho.

relevância em termos de influência dos pressupostos que deverão informar os parâmetros, critérios e indicadores de controlo, monitorização e avaliação da ação humana (W. R. Scott, 1991, 2004).

A esta linha teórica subjaz a força e o significado cultural das mensagens como algo fundamental para o desenvolvimento das estruturas organizacionais, incluindo os sistemas de controlo e monitorização, desocultando “novos” processos racionalizadores que não os da racionalidade técnico-burocrática. É um enfoque que nos permite a compreensão de novas formas racionais da organização, pela via da manifestação cerimonial, dos mitos, valores, ideologias, políticas externas, dos imperativos culturais mais amplos, como a qualidade, o sucesso, a eficiência e eficácia, etc., perspetivados como verdadeiros sistemas simbólicos e, ao mesmo tempo, instrumentalizados como fatores organizacionais capazes de influenciar a construção e aplicação dos sistemas de controlo, monitorização e avaliação do desempenho humano.

Esses sistemas são ilustrativos da forma cultural de uma sociedade que, no que diz respeito aos meios que condicionam a institucionalização das organizações, se apresenta multifacetada e, ao mesmo tempo, dota esses sistemas simbólicos de uma grande capacidade de influência racionalizadora, a que as organizações estão atentas e reagem, para assim procederem ao exercício da sua constante (re)institucionalização (auto)controlo e, portanto, (re)legitimação perante a sociedade, ou “manter a face”, “permanecendo socialmente legitimadas” (cf. C. Estêvão, 1998: 204-211) perante os desempenhos efetivamente alcançados.

Uma outra perspetiva mais consequente no sentido de ir mais além da visão que prevê a relação entre a estrutura formal e as dinâmicas de controlo, monitorização e avaliação que extravasam essa formalidade, ou entre a racionalidade burocrática instituída e outras racionalidades oriundas do lado informal da organização, é a *teoria crítica organizacional* (cf. M. Alvesson e S. Deetz, 1999: 227-246). Esta teoria sugere uma abordagem crítica das organizações, concretamente no que diz respeito à relação estabelecida entre a dinâmica das organizações na sociedade e a destruição da esfera pública. Ou, numa perspetiva mais *micro*, sugere uma abordagem crítica das dimensões do raciocínio instrumental e funcionalista (onde se insere o interesse pelo controlo e avaliação de comportamentos), das situações de dominação e consentimento apelando ao posicionamento crítico que defende que as organizações são espaços políticos, pelo que os sistemas de controlo, monitorização e avaliação da ação humana deverão,

de igual forma, ser politizados, discutidos e negociados segundo padrões ideológicos marcadamente divergentes entre si. Neste contexto, as teorias da tomada de decisão são as que predominam num claro desafio ao discurso *apolítico* da racionalidade económica e tecnocrata que instrumentalizam os sistemas de controlo, monitorização e avaliação em prol de objetivos pré-definidos e que marcam, em última análise, a ambição da organização e não, necessariamente, do indivíduo, tornando-o, igualmente, *apolítico* e com incapacidade para reagir àqueles sistemas de controlo e avaliação a que é submetido.

Este tipo de incidência conceptual (cf. *idem, ibidem*) situa a crítica das organizações numa dimensão da *crítica ideológica*, que aborda criticamente a lógica da “produção” e imposição de ideologias (tipicamente de controlo hierárquico da ação humana) em prol de relações e objetivos organizacionais, que corresponde a uma socialização particular com o recurso ao controlo cultural, ideológico e funcional ao nível do local de trabalho; além disso, critica uma ideologia que serve os grupos dominantes da sociedade (organização), que vão, por sua vez, aproveitar ou mesmo desenvolver técnicas legítimas de dominação e controlo administrativos e gestionários; a forma mais vulgar do reduto dessas técnicas de dominação legítima configura-se na imagem de um sistema de controlo hierárquico e burocrático-legal do fator humano.

Como tal, a *crítica ideológica* (cf. *idem, ibidem*), com o objetivo de pôr em causa aquelas técnicas legítimas de dominação e controlo administrativos e gestionários, adota quatro perspetivas decorrentes da sua natureza discursiva: *i)* a crítica da *naturalização* da ordem social, em que esta é vista como algo natural, evidente, fatalmente construído, abstraindo a construção social dos conflitos históricos que a originaram. Os arranjos institucionais são vistos como naturais e autoevidentes. Aqui, a crítica ideológica vê as organizações como construções histórico-sociais resultantes de processos comunicacionais dinâmicos, tanto internos como externos; *ii)* a crítica da *universalização dos interesses gestionários*, que passam a ser tomados como do interesse de todos os atores da organização. A administração detém o poder para definir os objetivos e interesses da organização, que passam a ser os interesses de todos. Os objetivos organizacionais coincidem com os objetivos individuais e grupais, servindo de referentes absolutos e inquestionáveis aos processos de controlo, monitorização e avaliação dos comportamentos que subjazem à ação humana. A perspetiva crítica, inversamente, explora as possibilidades de haver conflito entre objetivos organizacionais e objetivos individuais/grupais, revelando valores

suprimidos como a autonomia, a criatividade, expectativas pessoais e/ou de grupo face à organização; *iii*) a crítica da *primazia da racionalidade instrumental*, inscrita nos meandros da tecnocracia e da racionalidade técnico-burocrática. Aparentemente, o avanço da técnica, sob o signo da eficácia, tem-lhe permitido reivindicar o conceito de racionalidade, levando a que outras alternativas de funcionamento das coisas apareçam como irracionais ou, pelo menos, dotadas de uma *racionalidade menor*. Dimensões como o comportamento e desempenho humanos, motivação, condições de higiene e segurança no trabalho, qualificação profissional, cultura e clima organizacional, participação e envolvimento dos trabalhadores têm sido aspetos consolidados por essa racionalidade técnica, que passam a ser controlados e monitorizados no sentido de influenciar os padrões de desempenho e os objetivos da avaliação da ação humana. Assim considerados, tais aspetos surgem, convenientemente, como novos fins da gestão tecnocrata, de modo a servir os interesses do grupo dominante na organização; *iv*) a crítica da *hegemonia*, entendida, ao nível da teoria geral da sociedade, como uma rede complexa de arranjos conceituais e materiais que levam à construção da estrutura mais profunda da vida quotidiana e, ao nível organizacional, vista como algo que é

“[...] apoiada por arranjos económicos obrigados por contratos e sistemas de recompensa, arranjos culturais impostos pela defesa de valores e visões específicas, e arranjos de comando obrigados por regras e políticas. Estes estão situados dentro da sociedade maior apoiada por seus arranjos económicos, pela sociedade civil (incluindo educação/mídia/intelectuais) e leis governamentais”. (*idem, ibidem*. 242).

Nesta perspetiva crítica multidimensional, os estudos críticos das organizações têm mostrado como os atores organizacionais desenvolvem estratégias para a sua própria subordinação, controlo, monitorização e avaliação, para, a partir daí, alcançarem ganhos marginais a título pessoal, mesmo que esses ganhos marginais incluam a sua própria subordinação ao grupo dominante. Dessa forma, acabam por participar na perpetuação dos sistemas de dominação, inviabilizando ações autónomas e de emancipação, estando permanentemente sob a alçada dos efeitos dos sistemas de controlo e avaliação arquitetados e consolidados pelas hierarquias dominantes. Efetivamente, o corpo cultural da organização passa a adotar uma configuração corporativa, de homogeneização cultural, inviabilizando a diversidade cultural.

Em conformidade com esta abordagem crítica de análise das organizações, são denunciadas outras metáforas organizacionais, tais como: *organização como tecnocracia, mistificação, entorpecimento cultural, centro de engenharia cultural ou de valores e poder colonizador* (cf. *idem, ibidem*).

Nesta abordagem crítica, e numa perspetiva habermasiana (J. Habermas, 1995)¹⁷, o confronto fundamental trava-se entre a razão técnica instrumental e entre a razão, racionalidade ou o interesse práticos. A primeira é governada pelo teórico e pelo hipotético, enfatizando o controlo da ação humana por meio de uma racionalidade linear entre meios e fins, mantendo, sob o signo da tecnocracia, a ambição da neutralidade axiológica, utilizando, para isso, estruturas burocratizadas controladoras e alienantes e mandatos culturais formais definidos para o efeito. A segunda focaliza o processo de compreensão e definição conjunta dos fins a serem atingidos, substituindo a finalidade do controlo, monitorização e avaliação pela negociação e confronto de opiniões, dirigidos para um julgamento político eticamente informado (M. Alvensson e S. Deetz, 1999).

Tal dimensão crítica alinha-se com a “ação comunicativa”, que, no essencial, se baseia na tese habermasiana da *teoria do agir comunicacional* (J. Habermas, 1995), onde é feita a distinção

¹⁷ De uma forma geral, o principal argumento de Jürgen Habermas passa por pretender o fim da arbitrariedade e da coerção nas questões que circundam toda a comunidade, propondo uma participação mais ativa e igualitária de todos os cidadãos nos litígios que os envolvem e, concomitantemente, obter a tão almejada justiça. Essa forma defendida por Jürgen Habermas é o *agir comunicativo* que se ramifica no *discurso*. Sobre sua teoria discursiva, aplicada também à filosofia jurídica, pode ser considerada em prol da integração social e, como consequência, da democracia e da cidadania. Tal teoria coloca a possibilidade de resolução dos conflitos vigentes na sociedade não com uma simples solução, mas a melhor solução - aquela que resulta do consenso de todos os envolvidos. Em tese, o autor (1990: 292) aborda a racionalidade de forma holística, recusando separá-la em dois hemisférios conceptuais, o formal e o substancial. Nesse sentido, critica Max Weber: “A simultaneidade e a interdependência paradoxais dos dois processos só é possível quando se vencer a falsa alternativa que Max Weber estabeleceu entre racionalidade substancial e formal.” O autor sublinha, ainda, o caráter circular do agir comunicacional: “Na teoria do agir comunicacional o processo circular, que encerra o mundo da vida e a praxis comunicativa quotidiana, ocupa o lugar de mediador que Marx e o marxismo ocidental tinham reservado à praxis social” (*idem, ibidem*: 293), sendo que a razão comunicacional não elimina o erro mas partilha-o, socializa-o, do mesmo modo que partilha e socializa a verdade retificadora: “A razão comunicacional faz-se valer na força de coesão da compreensão intersubjetiva e do reconhecimento recíproco” (*idem, ibidem*: 298-299). Congruentemente, a noção de praxis é reinterpretada por Jürgen Habermas exatamente no sentido de que muito mais do que um agir instrumental, a praxis surge como um agir comunicacional que produz saber que permite transformar o mundo: “Quando se reformula o sentido de praxis no sentido de agir comunicacional com o auxílio deste conceito de língua, as marcas universais da prática não se limitam só ao ‘legein’ e ‘teukeyn’, isto é, às condições (que precisam de interpretação) para o contacto com uma natureza que se encontra no circuito de funções do agir instrumental. A praxis opera então muito mais à luz da razão comunicacional que impõe aos participantes na interação uma orientação para as exigências de validação tornando assim possível uma acumulação de saber que *transforma* o mundo” (*idem, ibidem*: 307). Apesar de colher alguns contributos de Karl Marx, Jürgen Habermas diverge deste no que concerne ao conceito de ‘praxis social’, ao desenvolver um entendimento de que não se trata de uma atividade produtiva material, mas como a interação circular entre o mundo da vida – dividido em cultura, sociedade e pessoa – e o agir comunicacional: “Nem mesmo Marx escapou ao pensamento da totalidade de Hegel. Isto altera-se se a praxis social não for mais pensada socialmente como processo de trabalho. [...] Com os conceitos que se complementam reciprocamente do agir comunicacional e do mundo da vida é introduzida uma diferença entre determinações que – diferentemente da diferença entre trabalho e natureza – não reaparecem como momentos numa unidade superior. É certo que a reprodução do mundo da vida se nutre de contribuições do agir comunicacional, enquanto que este depende por sua vez do mundo da vida. Este processo circular não deve representar-se segundo o modelo da autocriação como uma produção a partir dos seus próprios produtos, nem mesmo associado à autorrealização” (*idem, ibidem*: 314).

entre dois processos de racionalidade distintos: o processo tecnológico-científico-estratégico e o processo comunicativo-político-ético, caracterizando-se este último por ser um

“[...] entendimento comunicativamente alcançado [...] dependente da comunicação não distorcida, da presença da discussão livre baseada na boa vontade, argumentação e diálogo. Na base da discussão racional não distorcida, Habermas assume que o consenso pode ser alcançado levando-se em conta o estado presente e desejável [...]. A tomada de decisão passa a ser baseada na força do bom e bem fundamentado argumento que provém de um foro aberto, em lugar de autoridade, tradição, ideologia, ou exclusão de participantes [...]. Portanto, a racionalidade comunicativa denota um modo de responder (questionando, testando e, possivelmente, aceitando) a validade de diferentes reivindicações. A ação comunicativa permite a investigação de toda proposição na base de um dos seguintes critérios (universais) de validade: compreensibilidade, sinceridade, veracidade e legitimidade. A ação comunicativa é, portanto, aspecto importante da interação social na sociedade, em instituições sociais e na vida diária” (M. Alvesson e S. Deetz, 1999: 244-245).

Defende-se, portanto, uma racionalidade comunicativa que assenta no “discurso argumentativo”, livre de constrangimentos, promotora do consenso pelo recurso à intersubjetividade de convicções racionalmente construídas e motivadas, suscitando, conseqüentemente, sistemas de controlo, monitorização e avaliação assentes na partilha, na negociação, no confronto de opiniões sobre a forma, a operacionalização e as finalidades de tais sistemas¹⁸.

Em síntese, serviu este primeiro tópico para esgrimir, na generalidade, vários e diferentes argumentos sobre a institucionalização, natureza e conseqüências de sistemas de controlo, monitorização e avaliação dos comportamentos e desempenhos humanos no interior das organizações e na sociedade. Foram suscitados diferentes pontos de vista sobre a emergência do controlo e da avaliação do fator humano, apontando, ainda que genericamente, para diferentes linhas, pressupostos e princípios teórico conceptuais de construção e operacionalização daqueles sistemas.

Não obstante, as perspetivas básicas da genealogia da avaliação do desempenho humano no interior das organizações exigem uma atenção mais particular sobre os principais argumentos

¹⁸ Porém, a tese da racionalidade comunicativa não está isenta de críticas, pelo que outros autores (cf. M. Alvesson e S. Deetz, 1999: 245) afirmam que na sua teorização é dada uma valorização quase absoluta ao consenso, sem prever a sua impossibilidade de realização, ao mesmo tempo que atribui grande clareza e potencial à racionalidade da linguagem humana, demonstrando ter uma visão exageradamente “benigna e benevolente” do ser humano.

de cada uma das teorias organizacionais e administrativas que, desde cedo, envolveram o fator humano como parte integrante, com maior ou menor centralidade, das estruturas das organizações e dos respetivos sistemas de trabalho. Desde os argumentos mais tecnocêntricos, passando pelos argumentos de natureza psicológica, ambiental e estrutural, até aos argumentos mais críticos da intersubjetividade, cabe-nos, agora, analisar e interpretar tais argumentos, a fim de compreender os aspetos genealógicos da avaliação do desempenho humano, segundo os mais diversos argumentos teórico conceptuais que se apresentam, necessariamente, díspares entre si.

1.2. O efeito precursor da organização científica do trabalho e da teoria clássica da administração

Desde cedo que, no seio das organizações, o desempenho humano tem-se vindo a pautar por considerações, ora mais, ora menos, fomentadoras da relevância do fator humano e do respetivo potencial. A esse fator humano sempre esteve associada uma cultura de eficiência e de eficácia das pessoas e das organizações.

Com efeito, o comportamento humano dentro das organizações foi, desde sempre, conjuntado a uma lógica de desempenho individual e/ou coletivo, exatamente na perspetiva de que todas as atividades sociais e individuais das pessoas são planeadas, coordenadas, dirigidas e controladas *a partir e para* as organizações e respetivos sistemas de trabalho. O desempenho humano é, assim, uma importante variável dos sistemas de administração organizacional, pela via da condução, mais ou menos racionalizada, das atividades de determinada organização, revelando-se imprescindível ao nível da eficácia das organizações e da eficiência global do respetivo fator humano.

Todo o processo de administração e gestão organizacional implica a tomada de decisões, a coordenação de variadas e múltiplas atividades e a gestão dos recursos humanos, na maior parte dos casos, com sentido estratégico para a organização (I. Chiavenato, 1983).

Perante o pressuposto estratégico da eficiência das pessoas e da eficácia das organizações, não surpreende que a administração e a gestão de recursos humanos se tenham tornado padrão administrativo e objeto de gestão no seio das teorias organizacionais e administrativas que se foram sucedendo ao longo do século XX. A um tal interesse, como se sabe,

não é alheia a influência da segunda fase da Revolução Industrial: a descoberta de novas fontes de energia, o avanço científico e tecnológico, a aplicação dos progressos científicos à atividade produtiva e industrial e, mais tarde, aos serviços e ao comércio e a substituição do trabalho artesanal pela produção industrial de massa. Todo este foco de mudança na atividade laboral e produtiva do ser humano teve repercussões nas considerações sobre o capital humano, o papel (em mudança) do ator e, necessariamente, a reconsideração do significado estratégico do desempenho profissional das pessoas no seio das organizações.

O ímpeto daquela mudança foi tal que ainda hoje se discutem as suas repercussões, designadamente as suscitadas pelo incremento de teorias administrativas que foram sendo desenvolvidas com o objetivo de operar tal mudança, cientificando-a e racionalizando-a com base na aplicação de métodos científicos, pela via da observação, da mensuração, controlo e consequente análise e reorganização dos sistemas de trabalho.

Frederick Winslow Taylor, de alguma forma, inaugurou esse ímpeto de mudança com a formulação de uma teoria geral da administração, dando início ao movimento da Ciência Administrativa e das Organizações¹⁹ (F. Kast e J. Rosenzweig, 1976). A propósito, Yves Bertrand (1991) refere-se a estas mudanças e influência tayloristas como uma espécie de “revolução cultural” da forma de organizar, consolidar e estudar os sistemas de trabalho no interior das organizações das sociedades modernas, com um consequente prolongamento nas sociedades contemporâneas, sob a forma de “cultura mecanicista contemporânea”²⁰.

Não obstante, o investimento que se conheceu ao nível do capital humano e, consequentemente, todo o interesse que se tem vindo a consolidar em torno do desempenho

¹⁹ Toda a teoria e consequentes princípios da administração científica de Frederick W. Taylor fundamentam-se na eliminação de todo o desperdício de esforço humano, na adaptação do operário à sua tarefa específica, no treino automatizante dos trabalhadores para que estes respondam eficazmente às exigências dos respetivos trabalhos, na especialização das atividades e no estabelecimento de normas bem detalhadas de atuação (F. Taylor, 1980). Frederick W. Taylor enfatizava as tarefas, isto é, a busca do aumento dos níveis de eficácia organizacional, com recurso instrumental ao aumento da eficiência de nível operacional. Teoricamente associada ao "mecanicismo" ou à metáfora da organização como máquina, sintetizada pela designação da "teoria da máquina" (D. Katz e R. Kahn: 1970: 92), é uma teoria administrativa e organizacional que assenta na super especialização do operário, que o robotiza, desenvolvendo uma visão microscópica do homem tomado isoladamente e como mero apêndice da maquinaria industrial. Contudo, a ausência de comprovação científica de muitas das suas afirmações e princípios, a abordagem incompleta envolvendo apenas a organização formal, a limitação do campo de aplicação à fábrica, omitindo a restante vida numa empresa, a abordagem eminentemente prescritiva e normativa e tipicamente de sistema fechado (I. Chiavenato: 1983; 63), são algumas críticas que se foram desenvolvendo em torno do movimento da administração científica dos inícios do século XX.

²⁰ Segundo o autor, tal prolongamento sugere uma reprodução dos pressupostos e princípios fundamentais da perspectiva taylorista, sustentada por um ímpeto metodológico ainda mais apurado, em que parte da definição de um problema, definem-se os objetivos, desenvolve-se a planificação, procede-se à respetiva intervenção e controlo das operações. Segundo o autor, é reforçado o aspeto analítico desta cultura organizacional, mais racional do que nunca, e visivelmente instrumentalizada por metodologias tipicamente quantitativas, operando com as mesmas palavras-chave: planificação, quantificação, análise financeira, gestão, standardização, especialização, produtividade, rentabilidade, objetivos e controlo.

humano, parece corresponder à conceção das funções, das tarefas e, de um modo geral, do trabalho segundo um enfoque básico na eficiência individual (F. Kast e J. Rosenzweig, 1976).

Assim considerado o trabalho, os alvares da sua organização científica parecem ter-se limitado ao avigoramento e aperfeiçoamento do valor da eficácia organizacional resultante da ação humana, traduzindo-se tais esforços na operacionalização de um princípio profundamente economicista, a que se juntou a perceção instrumental de um trabalhador inteiramente fiel à racionalidade económica, exatamente sob a configuração do *homo oeconomicus*. Tal operacionalização vertedora de uma alegada unidade cultural, pretensamente consensualista e identitária, por ser caracterizada por uma racionalidade e uma prática laborais tipicamente hegemónicas, parece ter sido consolidada pela divisão clássica do trabalho²¹.

A propósito, Leonor L. Torres (2004: 43) faz a seguinte observação:

“A fé na magnitude do fator económico como mecanismo determinante no processo de integração dos empregados e da sua vinculação à organização do trabalho, sobretudo num contexto económico marcado pela ameaça do desemprego, conduziu à criação e recriação de uma imagem organizacional marcada por um certo empolamento das dimensões aparentemente mais consensualistas e integradoras – os interesses e os objetivos coletivamente partilhados do alcance de eficiência e da eficácia como garantes de algum conforto e segurança económica. Esta crença de que se teria descoberto a essência da relação entre o homem e o mundo do trabalho, independentemente da posição que aquele ocupasse em relação aos meios de produção, alimentou, durante quase duas décadas, a ideia de que era possível, por intermédio da aplicação dos métodos científicos de trabalho, criar uma espécie de cultura integradora [...] com toda a ênfase na coesão e partilha de um conjunto de valores, crenças, objetivos e práticas relativamente homogéneas e contínuas no espaço e no tempo [...], permitindo, por isso, uma conciliação perfeita com a atualização dos valores da eficiência e da eficácia.”

Não nos é estranha, aliás, esta modelar configuração das identidades e culturas organizacionais instituídas com base nos critérios de comunhão de interesses e objetivos de índole organizacional, correspondendo, necessariamente, a sofisticados processos de socialização *pelo* e *para* o trabalho motivada por uma racionalidade económica (*idem, ibidem*), concretizando a ideia de uma “cultura de sucesso”, a qual combina com um grau elevado de preocupação com a realização das tarefas e, por isso, com a qualidade do desempenho humano, suscitando, por outro lado, um baixo nível de preocupação com as pessoas. Independentemente de tudo, o sucesso

²¹ A este propósito, atente-se ao sentido evolutivo da divisão do trabalho como fenómeno organizacional e humano apresentado por Pierre Masset (1974: 49-51).

organizacional, prefigurado na perspectiva taylorista pelos valores da eficiência e da eficácia, surge como a finalidade mestra para a organização e, apesar de tudo, para os trabalhadores.

Tidas como o fator mais comum das organizações e perspectivas como recursos animados, as pessoas e a sua gestão estão vinculadas à necessidade de garantir a manutenção da interdependência entre si (enquanto recursos humanos) e as organizações em que operam (*idem, ibidem*) baseando-se, simultaneamente, no *mister* de cariz tecnocrata de prover as organizações de uma agremiação efetiva de pessoas recrutadas, selecionadas e socializadas para desempenharem tarefas e funções específicas e individualizadas (P. Bernoux, s/d; F. Kast e J. Rosenzweig, 1976; J. Lodi, 1971).

Ao pressuposto científico da organização e gestão dos recursos humanos de determinada organização associa-se a instrumentalização dos processos de escolha, desenvolvimento, aplicação, avaliação e manutenção do número certo e do tipo de trabalhadores que melhor se ajustam à realização de elevados níveis de eficiência humana e eficácia organizacional (W. Werther Jr e K. Davis, 1983; Ferreira, 2001), ou, como diz Leonor L. Torres (2004: 44), referindo-se a Frederick W. Taylor, trata-se de um

“[...] princípio de administração do trabalho [...] de instruir o novo trabalhador e adaptá-lo, integrá-lo rápida e tecnicamente à função, seja por via da colaboração dos chamados ‘companheiros de trabalho’ (obedecendo à trajetória de aprendizagem gerontocrática, dos mais velhos para os mais novos), seja, preferencialmente, pela vigilância e controlo da direção, ou mais concretamente, pela nova figura institucional – os ‘instrutores’.”

Tal pressuposto viria a ser consolidado pelo próprio Frederick W. Taylor (1980) num princípio científico, traduzido na “seleção e desenvolvimento científicos do empregado” que, para atingir a remuneração associada à função para que era recrutado, o tempo de realização da respetiva tarefa seria sempre um critério (testado/medido e atestado cientificamente) a ter em conta nos processos de seleção e recrutamento dos operários. Desta forma, combinava-se a “ciência do trabalho” com a seleção de pessoal. O resultado último a atingir com a operacionalização destes princípios radicava-se na consolidação de um outro princípio mais abrangente e estrutural da “ciência administrativa” de Frederick W. Taylor: o desenvolvimento de uma ciência do trabalho, promovendo a prática de investigação científica que deveria dar uma tradução fiel sobre a capacidade total de um dia típico de trabalho, apoiando, assim, os processos de recrutamento e seleção dos operários, o desenvolvimento e acompanhamento do seu trabalho,

dado que sabiam, de antemão, *o que e quanto* se esperava que fizessem. Mais importante, fomentava-se um apoio claro ao papel do controlo e de supervisão que os chefes faziam sobre o trabalho do operário, tendo já, de antemão, as referências ao tipo preciso de tarefa e respetivos passos de consecução, ao tempo preciso da sua realização e à quantidade precisa de peças a produzir. Daqui decorre, ainda, a importância decisiva do conceito de “especialização” que, entre outras coisas, pressupunha a eliminação de todos os elementos e procedimentos estranhos ou considerados desnecessários à realização das tarefas, sintetizando-se a primazia pela especialização do operário pelo princípio *one best way*, pressupondo que a eficiência administrativa e organizacional aumenta com a especialização do trabalho. Esta lógica de “administração funcional” pressupunha um tipo de controlo também especializado e segmentado em função da divisão e organização do trabalho especializado, sendo as tarefas de controlo do trabalho executadas por supervisores também especializados (cf., a propósito, J. Lodi, 1971).

Além disso, a conceção tayloriana de trabalhador era tipicamente pessimista, caracterizando-o de indolente, adepto do menor esforço e até dado à “vadiagem”, que só poderia ser estimulado pela elevação dos salários individuais, atribuídos à peça, consoante o operário se fosse aperfeiçoando. Aliás, o nível de personalização deste tipo de relação laboral incidia no pressuposto de que a “indolência natural” e a “vadiagem premeditada” do trabalhador poderiam ser eliminadas a partir de uma melhor compreensão do que ocorria ao longo de um dia normal de trabalho, recorrendo-se ao controlo e registo do rendimento de cada trabalhador, em que o melhor rendimento haveria de constituir a referência e o padrão de realização das tarefas. Nos casos que se justificasse, os salários seriam elevados ao nível da eficiência do trabalhador. Nos casos inversos, em que o operário não atingiria aquele padrão produtivo, haveria lugar a dispensa, procedendo-se a uma nova admissão, cuidadosamente selecionada em função daquele mesmo padrão de produtividade (cf., *idem, ibidem*: 33, 34).

A racionalidade económica estimulada pelos propósitos técnico-científicos de Frederick Winslow Taylor radica nos valores do pensamento tecnocrata e do individualismo do capitalismo liberal, que, em rigor, acaba por entrar num estado represado pelo pressuposto de que interesses de patrões e de trabalhadores poderiam ser total e irreversivelmente coincidentes entre si.

Além disso, a essa racionalidade organizacional e económica, sustentada por uma conceção produtivista de carácter hegemónico sobre o trabalho organizacional e,

consequentemente, das relações humanas no interior das organizações, opôs-se um movimento incrementado por ações sindicalistas e grevistas protagonizadas pelo operariado em 1911 (cf. J. Lodi, *ibidem*: 30) contra-hegemónico, de natureza política com traços ideológicos sustentados na tensão de os trabalhadores se afirmarem como um coletivo dotado de identidade profissional, em oposição aos valores induzidos pelo individualismo laboral. Tratou-se, em termos ideários, do incremento cultural, político e ideológico de movimentos contrários, até mesmo resistentes, à ideologia da racionalização económica das sociedades, organizações e indivíduos da época moderna (L. Torres, 2004).

Àquela fase de consciencialização da classe operária que se debatia contra a nova disciplina racionalizadora (controlo, monitorização e mensuração) da relação homem-trabalho reage a ideologia do capitalismo liberal, introduzindo uma nova figura graduada nas estruturas organizacionais produtivas: o contramestre (*idem, ibidem*) ou o supervisor dotado de um poder de controlo e monitorização centrados no comportamento e no trabalho desenvolvidos pelo trabalhador (R. Likert, 1971). De alguma forma, os alvares e os vaticínios da função (mais organizada) de controlo e avaliação do comportamento e do desempenho humanos encontramos nesta figura da hierarquia do capitalismo industrial, tal como refere Leonor L. Torres (2004: 50):

“A este grupo profissional, situado hierarquicamente entre a direção da organização e a sua base executiva, representada pelos operários, estava reservada uma grande diversidade de tarefas ligadas ao planeamento, ao controlo, ao acompanhamento, à vigilância, à instrução dos operários. E o que o torna numa categoria profissional dotada de algumas especificidades que historicamente se foram consolidando prende-se com o seu progressivo afastamento político, ideológico e profissional relativamente à classe operária.”

Com efeito, esta figura profissional inaugura, se bem que implicitamente, a função de avaliação de desempenho nas organizações, enquanto mecanismo e tecnologia de controlo, de disciplina, de inspeção/monitorização do desempenho profissional das bases. A partir daqui, as estruturas hierárquicas estavam definitivamente assentes numa lógica de manifesta verticalização, passando a ser clara a separação política, ideológica e, portanto, organizacional entre as bases, as estruturas de supervisão e as hierarquias de topo, em que as finalidades da organização e da

administração do trabalho surgem como sinónimos do “produto acabado”, decorrente de dinâmicas laborais tipicamente mecanicistas.

Não obstante, a perspetiva geral do ato de administrar comporta um pragmatismo de alguma complexidade no que respeita à focalização feita ao controlo e supervisão do trabalho, já que decorre, necessariamente, do processo de tomada de decisões, em que a avaliação acontece por referência direta ao acerto e cumprimento das decisões tomadas e conseqüente consecução dos objetivos produtivos, em que o arquétipo do controlo surge associado à avaliação, adjuvando-se enquanto “instrumentos administrativos” (cf. N. Andrade, 1979: 213) e, recorrentemente, afetando ao administrador uma lógica de utilização de instrumentos de determinação da ação organizacional. Neste caso, a centralidade dos objetivos é notória ao ponto de se assumirem como a “expressão da visão global da prática administrativa” (*idem, ibidem*: 85).

Na senda dos mesmos axiomas que caracterizam a cultura da eficiência da organização científica do trabalho, Henri Fayol (1984) desenvolveu os princípios gerais da administração, dando especial relevância às funções administrativas e ao papel tecnocrata assumido pelos chefes no âmbito dessas funções, no interior das organizações industriais (J. Lodi, 1971; F. Kast e J. Rosenzweig, 1976; J. Ferreira, 2001).

Henri Fayol partiu de uma abordagem estrutural e universal da organização, enfatizando a estrutura que deveria possuir para ser eficiente. Isto é, defendia que o aumento da eficácia da empresa dependeria da forma e da disposição dos órgãos que compunham a organização e determinava as suas inter-relações estruturais. No funcionamento da organização empresarial, segundo os princípios da teoria clássica da administração, eram desenvolvidas seis funções básicas: *i)* as técnicas, vocacionadas especialmente para a produção de bens e de serviços; *ii)* as comerciais, responsáveis pela compra e venda de matérias e de produtos; *iv)* as financeiras, eleitas para a gestão de capitais; *iii)* as de segurança, às quais compete a proteção de pessoas e bens; *v)* as contabilísticas, relacionadas com inventários, balanços, custos e estatísticas; e, finalmente, *vi)* as administrativas, às quais cumpre a integração, a nível de cúpula, das restantes (H. Fayol, 1984). Estas funções de carácter administrativo eram absolutamente cruciais da prossecução desta teoria administrativa, exatamente por contemplar tarefas de previsão (*prever*), organização (*organizar*), comando (*comandar*), coordenação (*coordenar*) e de controlo (*controlar*) de todas as atividades da organização empresarial (J. Lodi, 1971: 46).

O pressuposto estrutural e funcional associado à função administrativa e respetivas tarefas é que à medida que se sobe na estrutura hierárquica, a sua importância aumenta, diminuindo a da função técnica e executante. Foi no espírito desta perspectiva da administração das empresas que Henri Fayol viu a divisão do trabalho como a principal base administrativa das estruturas organizacionais. Para tal, o autor operou com o conceito de “departamentalização” que, de certo modo, tem a ver com a diferenciação das tarefas e a consequente especialização sectorial, levando a que os princípios universais em que assenta a teoria clássica da administração estejam focalizados na estrutura: divisão do trabalho; igualdade entre autoridade e responsabilidade; disciplina; unidade de comando; unidade de direção; subordinação dos interesses individuais aos interesses gerais; remuneração do pessoal; centralização; cadeia escalar; ordem; equidade; estabilidade e duração do pessoal no respetivo cargo; iniciativa; espírito de grupo (H. Fayol, 1984: 44 e ss.). Estes e outros princípios caracterizavam a teoria fayolista, surgindo como um receituário a aplicar no quotidiano do administrador e, ao mesmo tempo, como prescrições genéricas do funcionamento da organização: a subordinação dos interesses particulares aos interesses gerais da organização, que é, como quem diz, a supremacia dos objetivos da organização em detrimento dos objetivos individuais; uma clara tendência para a centralização; um interesse fundamental no estabelecimento de uma hierarquia verticalizada, orientada para o estabelecimento da ordem organizacional; fomento pela estabilidade do pessoal, pautando pela sua união (cf. J. Lodi, 1971). Consequentemente, o fayolismo assim perspectivado emergiu, fundamentalmente, como uma “escola de chefes”.

Como qualquer outra teoria, são-lhe direcionadas algumas críticas (cf. I. Chiavenato, 1983: 84-89), podendo ser assim sintetizadas: *i/* a abordagem simplificada da organização formal, deixando de lado a organização informal; *ii/* a ausência de trabalhos experimentais capazes de dar base científica às suas afirmações e princípios; *iii/* o mecanicismo da sua abordagem que também lhe valeu o nome de teoria da máquina; *iv/* a abordagem incompleta da organização e a visualização da organização, como se esta fosse um sistema fechado.

Por razões óbvias, interessa-nos destacar a centralidade das funções administrativas, cujo protagonista é o chefe ou o supervisor, que passa a protagonizar uma supervisão centrada no funcionário e no seu trabalho com o objetivo de serem registados os melhores “padrões de

desempenho” (R. Likert, 1971), consolidando-se tais pressupostos no principal contributo dos princípios da administração clássica para o estudo da genealogia do controlo e avaliação do desempenho humano no interior das organizações.

À semelhança da administração científica de Frederick W. Taylor, também Henri Fayol (1984) sustentava a sua tese numa imagem de uma estrutura produtiva estável e coesa, fazendo-a depender do estímulo económico (relativamente ao trabalhador), além de que apelava a uma responsabilidade social e cívica da organização na sua relação com os trabalhadores, propondo um nível de socialização para o trabalho fora da própria organização, em que as organizações, pela mão dos seus atores de topo, deveriam participar nessa socialização para o trabalho (cf. L. Torres, 2004). Essa socialização supunha o incremento de uma cultura organizacional que, na sua dimensão intrínseca, dava conta dos aspetos da higiene e conforto; na sua dimensão extrínseca, dava conta dos aspetos associados às condições de vida dos trabalhadores como a habitação, a alimentação e a educação (cf. H. Fayol, 1984: 57).

Henri Fayol acreditava que, assim, consolidava o pressuposto de uma cultura integradora, estável e coesa em torno dos objetivos organizacionais, concretizando um princípio de integração e uma visão de conjunto da organização como unidade produtiva dotada de um funcionamento laboral proficiente (R. Likert, 1971; J. Lodi, 1971). Este conjunto de pressupostos dá-nos uma visão da dinâmica indicativa da submissão dos trabalhadores à ordem organizacional, na base de uma colaboração benévola entre eles e os patrões, levando-os a adotar uma atitude convergente com os padrões de desempenho organizacional prescritos, de alguma forma, pelo móbil cultural e não necessariamente impostos pelas hierarquias. Uma atitude laboral que, não obstante, continua a incrementar os valores da eficiência, da eficácia e da competição, seguindo a via da lógica microeconómica muito associada à teoria da empresa tomada como uma teoria com raízes no classicismo das teorias organizacionais tipicamente normativas, exatamente pelo seu efeito prescritor do modo como a organização e os atores se devem comportar para consolidar os seus objetivos de negócio (cf. M. Cunha, 1999). A instrumentalização da figura do chefe, do *administrador*, sugere menos o papel de déspota e muito mais uma postura de *supervisor evangelizador* de uma cultura hegemónica e processos de trabalho uniformes que, recorrendo a uma mudança cultural através da “ressocialização” ou, simplesmente, uma socialização que tendia a influenciar a forma como os atores trabalham (C. Bernardes, 1990: 53, 65), fazia-se crer que convinham a todos.

Porquanto, a avaliação do desempenho, não emergindo como uma tecnologia explícita de gestão do comportamento humano no interior das organizações, pode, contudo, ser configurada pela lógica do controlo hierárquico emanado da autoridade do chefe ou do supervisor que protagonizava, não explicitamente, uma avaliação do desempenho dos trabalhadores, mas uma supervisão direta sobre a sua ação com vista à consecução dos melhores padrões de desempenho. Ao mesmo tempo, a realização otimizada daqueles padrões laborais parecia estar muito mais dependente de uma socialização integradora dos indivíduos face ao trabalho que a administração pretendia deles, levando a que, de uma forma *a priori*, cada trabalhador desenvolvesse uma atitude e consequentes padrões de desempenho convergentes com o quadro de finalidades da organização. Portanto, não teríamos necessariamente um chefe avaliador de desempenhos mas, antes, um *supervisor evangelizador* de “bons” princípios e pressupostos laborais e de “boas” práticas produtivas que, alegadamente, conviriam a ambas as partes.

A perceção dos pilares teórico conceptuais das abordagens científica e clássica do trabalho e das organizações, com uma orientação mecanicista, remete-nos, necessariamente, para perspetivas sobre o desempenho humano modeladas por critérios racionalizadores, individualizantes e economicistas da ação humana adstrita às áreas, privilegiadamente, de execução.

O efeito geral da imposição de uma racionalidade económica que conduziu à visão reducente do trabalho, reduzindo-o ao seu valor exclusivamente económico - embora, como garante generalizado do bem estar das pessoas e da sociedade em geral - (F. Kast e J. Rosenzweig, 1976), denuncia bem a forma inaugural das funções de monitorização e avaliação de desempenhos dos trabalhadores, com recurso ao fracionamento e à progressiva cristalização das funções, cada vez mais autonomizadas, da conceção, do controlo e da execução (L. Torres, 2004). Tal efeito conduziu, necessariamente, à menorização social, ética, política e cultural do Homem, perspetivando-o, dentro da organização, como mera peça da máquina produtiva, que carecia de um controlo e supervisão permanentes.

Concludentemente, será importante dizer ainda que, do ponto de vista genealógico da avaliação do desempenho humano, no quadro geral das anteriores abordagens clássicas, as referências à avaliação não ocorrem de forma explícita e concreta, não nos sendo permitido ir

além dos termos mais signatários dos seus pressupostos e princípios administrativos (cf. A. Afonso e C. Estêvão, 1992): *i)* no quadro geral da teoria da administração científica de Frederick W. Taylor, damos conta do termo “controlo operacional”, que era exercido sobre os episódios excepcionais que se desviassem do padrão produtivo (ou “padrão de execução”, que podemos conotar com *padrão de desempenho*) pré-estabelecido; o “comportamento racional” pré-definido, implicando o pressuposto de que o grau de eficiência do operário deveria ser “observado e registado” para efeitos de recrutamento e seleção, manutenção do cargo, despedimento e atribuição salarial; *ii)* no caso particular da teoria clássica da administração, de Henri Fayol, sobressaem os conceitos de “comando”, com o propósito de manter a atividade produtiva do pessoal e, também, o “controlo”, significando que o “chefe” assegurava-se de que tudo ocorria em conformidade com as regras estabelecidas e a ordem expressa. Ao passo que Frederick W. Taylor advogou um “controlo funcional”, em que o mesmo operário seria “controlado” por diversos “controladores”, Henri Fayol defendeu o princípio da unidade de comando, pelo que cada operário seria supervisionado ou “chefeado” apenas por um chefe.

O incremento do pressuposto da avaliação do desempenho, embora nos possa parecer algo forçado falar nestes termos, foi consolidado pela institucionalização, na estrutura hierárquica, de diferentes níveis de hierarquia administrativa – diretor, chefe de serviço técnico, chefe de divisão, chefe de oficina, contramestre e, finalmente, o operário (cf. J. Lodi, 1971: 46). Daqui sobressai o termo “comando”, que preceituava responsabilidades específicas que ainda hoje podemos alinhar com as práticas contemporâneas da avaliação do desempenho humano: *i)* Excluir os incapazes (incompetentes); *ii)* ter um conhecimento profundo dos subordinados; *iii)* conhecer bem as cláusulas de contratação que estabelecem a relação entre a organização e os trabalhadores; *iv)* dar o bom exemplo; *v)* fazer inspeções periódicas no corpo social, recorrendo a quadros sinópticos; *vi)* obter a unidade de direção e comando e a convergência de esforços; *vii)* não perder tempo com detalhes; *viii)* incentivar no pessoal a iniciativa, a dedicação, o empenho e o comprometimento.

Não obstante, os contributos para a perspetivação da genealogia da avaliação do desempenho são relevantes, mesmo que a ideia de avaliação do desempenho surja apenas implícita, embora sob a forma de práticas e enunciados administrativos conducentes a esse tipo de propósito. Desta feita, ganha relevo, por exemplo, a metáfora da “escola como empresa” (cf. J.

Costa, 1996: 31 e ss.) em que os processos de controlo ocorrem no interior de uma hierarquia verticalizada e racionalizada do ponto de vista *custo-benefício* (C. Estêvão, 1998), sob a forma de testagem e sistemas de avaliação que visam a monitorização tecnocrata da “indústria educativa”. Uma imagem organizacional de mercado, ou quase mercado²² que se caracteriza por uma abordagem burocrática centralizada e estruturada segundo uma divisão rígida de tarefas administrativas e técnicas/operacionais, prevendo um modo de fazer as coisas bipolarizado entre a conceção e a execução, em que se persegue a ideia da máxima rendibilidade e da máxima eficiência (L. Lima, 1988, 1998).

1.3. A interpretação normativa e a dominação legal da abordagem racional burocrática

A lógica racionalizadora da ação social, organizacional e individual conhece outros contornos com a teoria da burocracia de Max Weber (1864-1920), ao introduzir o axioma da racionalização da ação social e humana como aspeto fundamental da cultura ocidental, correspondendo a um mecanismo de controlo dos comportamentos e desempenhos humanos pela via da hierarquia de comando e execução das tarefas, cujo modo de atuação surge antecipadamente prescrito, constituindo-se, conseqüentemente, na principal referência de bons ou maus desempenhos laborais levados a cabo pelos atores²³.

²² A propósito dos processos de “liberalização” da educação, em que se alega a introdução na administração e gestão das escolas de nuances ou elementos que provocam a liberalização dos serviços educativos, veja-se, com mais pormenor, Stephen Ball (2001: 105), referindo-se, por exemplo, às “próteses de mercados ou *quasi-mercados*”.

²³ Passíveis de se enquadrarem neste modelo de análise organizacional, e tendo presente o trabalho de Gareth Morgan (1996) podemos falar de várias metáforas associando-lhes discursos que as caracterizam: *i) metáfora mecânica*, enquadrada na perspetiva mais formal (P. Blau e W. Scott, 1979) ou normativa (A. Etzioni, 1974: 72) das organizações clássicas e caracterizada pela presença de uma racionalidade *a priori* baseada na autoridade e na prescrição burocrática, em que a organização é vista como um sistema fechado (M. Weber, s/d; G. Morgan, 1996), e em que a burocracia é conotada com uma máquina moderna (M. Weber, s/d). É uma perspetiva que se enquadra no estruturalismo clássico enquanto principal abordagem ao estudo e análise das organizações: “A abordagem estruturalista clássica da teoria da organização derivou-se de uma análise da ‘burocracia’ e levou a toda uma série de princípios da organização baseados num sistema estático, num ambiente estático. Alguns desses princípios incluíam ‘unidade de comando’ (toda a pessoa deve ter unicamente um chefe ou patrão); ‘alcance de controlo’ (nenhum supervisor deve ter mais do que determinado número de subordinados que lhe reportam – geralmente 10 a 15); ‘autoridade deve ser igual a responsabilidade’ (um chefe deve ter controlo das coisas pelas quais é responsável), e assim por diante” (E. Schein, 1982: 155). Gareth Morgan (1996: 24 e ss.) analisa a associação das organizações às ideias de máquinas, ao pensamento mecânico e ao surgimento da organização burocrática, estabelecendo uma linha evolutiva desde a teoria clássica da administração (planeamento das organizações burocráticas – preconizada por H. Fayol e C. L. Urwick) e a administração científica (preconizada por F. W. Taylor). A este respeito, veja-se, também, Idalberto Chiavenato (1987: 6 – 106). Devemos, ainda, considerar o facto de que, historicamente, associadas a ambientes fortemente hierarquizados, as organizações formais, inscritas no paradigma do estruturalismo clássico, não adotam, por tradição, a configuração de estruturas democráticas, sendo caracterizadas, mais propriamente, por estilos e estruturas hierárquicas de administração e gestão, dotadas de mecanismos formais e legítimos de concentração do poder e da autoridade nas hierarquias de topo, garantindo a afirmação continuada e permanente da estrutura formal estabelecida (L. Lima, 1998: 105); *ii) da metáfora orgânica* que, sem se distanciar da perspetiva da organização formal, inscreve-se no grupo dos teóricos do neo-estruturalismo e da dinâmica dos

Associada à “ditadura administrativa”, a burocracia é perspectivada, na linha weberiana, como “[...] um sistema de administração executado numa base de continuidade por profissionais treinados de acordo com regras prescritas” (D. Beetham, 1987: 11, 14), ou, na tese de Max Weber²⁴,

“A administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseado no saber. Esse é o traço que a torna especificamente racional. Consiste, de um lado, em conhecimento técnico que, por si só, é suficiente para garantir uma posição de extraordinário poder para a burocracia. Por outro lado, deve-se considerar que as organizações burocráticas, ou os detentores do poder que dela se servem, tendem a tornar-se mais poderosos ainda pelo conhecimento proveniente da prática que adquirem no serviço” (cf. M. Weber, 1971: 27).

Dentro da perspectiva da sociologia política weberiana, a burocracia surge como sistema de administração localizado no centro do processo de modernização. Esse processo de modernização assenta no uso do poder²⁵, tipicamente utilitário que monopoliza o conhecimento e o domínio das regras que prescrevem esse mesmo processo modernizador e, decorrentemente, os comportamentos e desempenhos humanos, por via do efeito burocrático racionalizador.

Mantendo uma perspectiva do desenvolvimento irreversível da burocracia, Max Weber (1993: 178) refere a ideia de que, sendo a burocracia o sistema

“[...] mais racional do ponto de vista técnico-formal, atualmente, ela é inseparável das necessidades da administração de massas (pessoas ou materiais). [...] o grande instrumento de superioridade da administração burocrática é este: o *saber profissional especializado*, cujo caráter imprescindível está condicionado pelos caracteres da técnica e economia modernas da produção de bens, sendo completamente indiferente que tal produção ocorra na forma capitalista ou na forma socialista” (itálico do autor).

O processo de modernização, assente no projeto liberal capitalista de burocratização racional das estruturas administrativas e produtivas, “produziu” “funcionários” individualmente

sistemas abertos e vê a organização como um organismo vivo composto por um conjunto de partes inter-relacionadas e interdependentes, produzindo um todo unificado complexo, mas entendida, dentro de uma perspectiva sistémica, como um sistema aberto ao meio exterior no sentido de se adaptar continuamente às alterações e influências desse meio. De acordo com esta perspectiva “É possível pensar nas organizações como se fossem organismos. Dessa forma as organizações são concebidas como sistemas vivos, que existem em um ambiente mais amplo do qual dependem em termos da satisfação das suas várias necessidades. [...] a teoria da organização transformou-se num tipo de biologia na qual as distinções e relações entre *moléculas, células, organismos complexos, espécies e ecologia* são colocadas em paralelo com aquelas entre *indivíduos, grupos, organizações, populações (espécies) de organizações e a sua ecologia social*” (G. Morgan, 1996: 43 [itálico do autor]).

²⁴ Contudo, a par da definição de Max Weber, importa atender por exemplo à definição de burocracia a que Fernando C. P. Motta (1986: 37) se refere: “A burocracia é um grupo que tende a fazer prevalecer um certo modo de organização, que se desenvolve em condições determinadas, que se amplia devido a um certo estado da economia e da técnica, mas que somente é o que é em sua essência, em virtude de uma atividade social”.

²⁵ John Kenneth Galbraith (1983: 101) chamou-lhe “poder condicionado”, não apenas porque é regulado por lei, mas também porque é protegido e o seu exercício ou aplicação assegurado por essa mesma lei.

livres, sujeitos à autoridade (apenas no que diz respeito às suas obrigações oficiais), que trabalham dentro de uma hierarquia de cargos predefinida e cada um desses cargos possui uma esfera de competência legal e oficialmente estabelecida, sugerindo-se aqui uma espécie de condicionamento da ação humana especialmente devotada à esfera e à lógica produtivas do capitalismo moderno. O cargo é preenchido mediante uma livre mas criteriosa seleção dos candidatos, tendo em conta as suas competências técnicas; os funcionários são remunerados com salários fixos e graduados de acordo com o nível hierárquico onde estão inseridos; o cargo ocupado é a única ocupação do funcionário e baseia-se em fundamentos de progressão numa carreira; o cargo é impessoal e existe dentro de uma hierarquia de cargos predefinida (cf. M. Weber, 1971: 20) em que comportamentos e níveis de desempenho estão normalizados de forma *a priori*.

Assim, para Max Weber (1993: 178, 179), a administração burocrática pura significa dominação e controlo da ação e do desempenho humanos pelo uso dos aparelhos normativos e racionalizadores. Essa dominação é, também, monocrática e caracteriza-se pela “susceptibilidade técnica de perfeição” no alcance de desempenhos e resultados produtivos otimizados.

Max Weber (*ibidem*: 173, 708) chamou-lhe “a dominação legal da administração burocrática”, defendendo que a burocracia constitui o tipo tecnicamente mais puro da dominação legal. Para o autor, a burocracia assenta na perspectiva de que o direito legal é instituído racionalmente, incorporando um conjunto de regras intencionalmente prescritas (em que cada regra tem uma aplicação concreta, de acordo com a ordem legal instituída) e corresponde tal, também, a uma forma específica da distribuição do poder na organização que, por sua vez, condicionará os padrões ditos burocráticos e racionais do comportamento e desempenho humanos. O líder, o “chefe” ou o supervisor exerce o seu poder burocrático de controlo, condicionamento e monitorização dos seus subordinados, obedecendo à ordem impessoal mas racional do comportamento e desempenho prescritos e esperados. Verifica-se uma cega obediência e cumprimento para com o “direito” instituído, pelo que cada funcionário da organização, ao obedecer às ordens do superior hierárquico, está, na realidade, a obedecer a uma ordem impessoal legalmente instituída (cf. *idem, ibidem*: 173).

Neste sentido, Max Weber (1993: 706) define “dominação”²⁶ como a possibilidade de se fazer obedecer em função de um determinado mandato prescrito por normas legais, e afirma que,

“O tipo mais puro de dominação legal é aquele que se exerce por meio de um *quadro administrativo burocrático*. Só o dirigente da organização detém uma posição de comando, seja por apropriação, seja por eleição ou por designação do seu predecessor. Pelo que as suas faculdades de comando são também ‘competências’ legais” (*idem, ibidem*. 175-176 [itálicos do autor]).

Mais concretamente,

“Obedece-se, não à pessoa em virtude do seu direito próprio, mas sim à *regra* instituída, a qual estabelece ao mesmo tempo a quem e em que medida se deve obedecer. Também o que ordena obedece, ao emitir uma ordem, a uma regra: à ‘lei’ ou ao ‘regulamento’ de uma norma *formalmente* abstrata. O sujeito que ordena é o ‘*superior*’, cujo direito de comando está legitimado por uma *regra* instituída, com referência a uma ‘*competência*’ concreta, cujas delimitação e especialização se fundamenta na utilidade objetiva e nas exigências profissionais postas à atividade do funcionário” (*idem, ibidem*. 707 [itálicos do autor]).

O primeiro dos padrões burocráticos e racionais do comportamento e desempenho humanos diz respeito aos dez critérios segundo os quais, na linha weberiana, um sistema administrativo deve comportar para que seja denominado por “sistema burocrático”²⁷: *i)* os

²⁶ Na linha weberiana, Fernando C. P. Motta (1986: 68) define “dominação” da seguinte forma: “Dominação refere-se a um estado de coisas no qual as ações dos dominados aparecem como se estes houvessem adotado como seu o conteúdo da vontade manifesta do dominante. [...] Esta é a possibilidade que alguém ou algum grupo tem de realizar a sua vontade, mesmo quando esta vai contra a dos demais agentes da ação comunitária. A manifestação de qualquer dominação dá-se sob a forma de governo, o que implica a existência de funcionários”.

²⁷ David Beetham (1987: 24-25) resumiu os dez critérios do sistema burocrático weberiano em apenas quatro critérios: *i)* a existência de uma hierarquia, na qual cada funcionário tem uma competência bem definida no sistema de divisão hierárquica do trabalho, sendo responsável, perante um superior, pela sua execução e cumprimento; *ii)* o critério da continuidade, promovida pela própria estrutura hierárquica, há um plano de carreiras profissionais que oferece perspectivas de progressão regular; *iii)* o critério da impessoalidade dos cargos, dado que o trabalho é desenvolvido segundo regras pré-definidas, independentemente de quem o executa, não existindo lugar para arbitrariedades ou favoritismos; *iv)* o critério da competência, em que os funcionários são selecionados de acordo com o seu mérito. Neste sentido, David Beetham (*ibidem*: 25) define “administração” e “sistema de administração” da seguinte forma: “Na sua forma mais simples, a administração pode ser entendida como a coordenação e execução do programa político; e um sistema de administração, como um conjunto de serviços públicos destinados a transformar o programa político em diretivas a serem executadas na linha da frente de uma organização [...]”. A propósito, J. M. Carvalho Ferreira (2001: 19-24) procede a uma caracterização da administração burocrática weberiana bastante pormenorizada, atendendo a: *i)* *funções definidas por leis*, resultando na tradução do direito em regras e regulamentos escritos com caráter prescritivo e normativo, que induzem a que o comportamento humano nas organizações se desenvolva com um sentido formal e estandardizado, associados a comportamentos e desempenhos padronizados e generalizados pela força da aplicação de leis abstratas; *ii)* *uma hierarquia de autoridade*, sendo a burocracia um sistema de administração estabelecido por meio de uma hierarquia. A autoridade burocrática, neste caso concreto, é exercida e legitimada pelo exercício de funções hierárquicas, estabelecendo relações hierárquicas de autoridade entre superiores e subordinados, cujos cargos e relações hierárquicas são prévia e claramente definidos. Desta forma, as funções de direção, coordenação, supervisão, controlo e execução são plenamente assimilados e realizados como tal; *iii)* *uma avaliação e seleção dos funcionários* feitas em função da competência técnica e da sua aptidão para corresponder aos padrões de desempenho e performance padronizados em torno da definição apriorística dos cargos e funções a desempenhar, de que decorrem os processos de recrutamento, seleção, controlo, avaliação e (des) promoção ou progressão. Estes processos dependem, fundamentalmente, do mérito dos conhecimentos e capacidades técnicas do funcionário; *iv)* da introdução de *relações de tipo formal*, partindo de uma estrutura organizacional que tende a estandardizar e a formalizar as relações sociais e organizacionais, orientando os funcionários para a realização das suas funções e tarefas com base em comportamentos e desempenhos que visam concretizar níveis de eficiência e de eficácia já previstos no desenho dos cargos e

funcionários reportam-se apenas aos objetivos da sua função, limitando o espectro do seu comportamento e desempenho laborais ao alcance normativo desses objetivos; *ii)* existência de uma hierarquia rigorosa e racional, a partir da qual é exercido o controlo e a avaliação da conformidade de comportamentos e desempenhos, face ao instituído pelas regras; *iii)* essa hierarquia estipula, rigorosamente, as respetivas competências dos funcionários da organização, estabelecendo, claramente, os níveis de desempenho esperados; *iv)* os funcionários entram na organização mediante um rigoroso processo de seleção, correspondendo a um conjunto de critérios de seleção conformes a um determinado padrão prévio de comportamento e de desempenho laboral; *v)* a classificação profissional que fundamenta o posicionamento dos funcionários na hierarquia da organização é feita na base de provas ou de diplomas específicos, que atestam os respetivos níveis de competências, enquanto condições prévias a desempenhos laborais otimizados; *vi)* os funcionários são retribuídos em dinheiro pelo seu trabalho, a troco de níveis de desempenho que correspondem à respetiva prescrição normativa; *vii)* o cargo que desempenham é a sua única profissão, balizando-se, claramente, o âmbito especializado do seu desempenho profissional; *viii)* os funcionários estão inseridos numa carreira profissional com possibilidade de progressão; *ix)* existe uma clara separação entre meios administrativos e o exercício do cargo – cada cargo é impessoal e perpetua-se ao longo do tempo; *x)* o trabalho dos funcionários está submetido a um rigoroso controlo e monitorização técnico-administrativos (*idem, ibidem. 176*)²⁸.

Assim é tipificada a dimensão da estrutura funcionalista da organização burocrática, em que o “papel” que cada ator deve desempenhar representa um conjunto de normas,

funções que foram chamados a desempenhar. Este caráter do tipo normativo e prescritivo não prevê margem de manobra para que aconteçam comportamentos e relações sociais e funcionais do tipo informal; *v)* uma *remuneração regular dos funcionários*, que é cedida ao funcionário a troco do seu comportamento e desempenho, se bem que o critério de atribuição salarial tem mais a ver com a base e a natureza das funções que lhe são cometidas, associadas ao tempo de serviço entretanto prestado pelo funcionário. Descarta-se daqui uma relação direta entre a atribuição do salário e o trabalho realizado; *vi)* uma *separação entre a propriedade e o cargo*, em que os cargos e as funções desempenhados pelo funcionário independem da posse (privada) dos meios e dos fatores de produção, não sendo proprietário desses meios nem do cargo e funções que ocupa; *vii)* uma *carreira regular dos funcionários*, pressupondo emprego fixo consolidado pela noção de uma carreira profissional regular em que o funcionário está inserido. Pela noção de carreira chega-se à própria hierárquica da carreira e, conseqüentemente, à estrutura hierárquica da organização. Neste sentido, a carreira, o desempenho e a respetiva progressão do funcionário são controladas e avaliadas por outros funcionários detentores de uma autoridade formal superior; *viii)* uma *divisão do trabalho*, em que o desempenho de cargos e funções por parte do funcionário pressupõe a sua especialização. Este tipo de divisão do trabalho permite uma standardização e abstração dos procedimentos técnicos, dos desempenhos e dos níveis de eficiência e eficácia afetos ao exercício de cada cargo e função, garantindo o pleno exercício da autoridade burocrática e, simultaneamente, um alegado aumento de produtividade.

²⁸ Arnold S. Tannenbaun (1975: 15-16) refere-se assim ao controlo na organização: “Caracterizar uma organização de acordo com o seu padrão de controlo é descrever um aspeto essencial e universal da organização, que cada membro deve enfrentar e ao qual deve ajustar-se. Organização implica controlo. Uma organização social é uma associação ordenada de interações humanas individuais. O processo de controlo ajuda a restringir os comportamentos idiossincráticos e mantê-los de acordo com o plano racional da organização. As organizações exigem um determinado grau de conformidade, bem como a integração de diversas atividades. Compete à função de controlo estabelecer a conformidade com as exigências organizacionais e realizar os objetivos supremos da organização”.

comportamentos, condutas, valores, atitudes e expectativas sócio-organizacionais que se reportam aos titulares de cada posto, função ou cargo da organização, pelo que a cada funcionário é associada determinada “expectativa programática” (R. Mayntz, 1977: 106; J. Ferreira, 2001: 19-24) que resulta num determinado quadro de desempenho profissional.

Outorga-se, assim, uma estrutura organizacional formalizada pela lógica burocrática, contrapondo-se à lógica da “cooperação não regulamentada”, em que a divisão do trabalho acontece espontaneamente pelo funcionamento dos grupos informais que perseguem fins não formais, não oficiais ou definidos *ad hoc*. Pelo contrário, a lógica burocrática prevê que um maior número de funcionários (desempenhando papéis específicos), cooperem para um fim específico, definido formal, oficial e racionalmente. Esta formalização depende, sobretudo, da submissão dos funcionários às regras legais da organização. Estas regras representam uma espécie de contrato de prestação de trabalho e respetivo desempenho profissional, onde impera a forma de “dominação legal” correspondendo ao “tipo ideal” da burocracia weberiana (R. Mayntz, 1977: 112).

Os critérios ou pressupostos da burocracia impõem um padrão típico da organização racional burocrática, associado à superior eficiência da administração burocrática, instituído como o maior móbil da sua expansão na sociedade moderna. Associado à ideia weberiana da “expansão irreversível da burocracia”, o desenvolvimento da burocratização adquire contornos tipicamente modernistas:

“O desenvolvimento da burocratização esteve, pois, na opinião de Weber, inseparavelmente ligado ao desenvolvimento do estado territorial e da economia capitalista, cujas necessidades não podiam ser satisfeitas pelos meios tradicionais. O seu desenvolvimento esteve também intimamente ligado a outro processo tipicamente moderno, o da democratização, no sentido do nivelamento das diferenças da condição social tradicionais²⁹ [...]. A ideia de burocracia como arquétipo da instituição

²⁹ Este processo de democratização em que o autor inscreve a burocracia, refere-se, concretamente, à “teoria da democracia de comando” em que a democratização, na aceção weberiana, não significa, necessariamente, a dispersão do poder decisório pelas massas, pelo povo ou pela maioria. Essas ideias são tidas como ilusórias numa era burocrática. Significa sim, ao jeito da democracia indireta, representativa, a seleção dos dirigentes políticos, pela via da competição eleitoral. Daqui arrecadou-se a legitimidade para a esfera política impor a sua própria orientação ao sistema burocrático. David Beetham (1987) nega, aliás, o facto da burocracia tipificada por Max Weber colidir com os principais requisitos dos sistemas democráticos, ainda que representativos. Por exemplo, sobre a concentração hierárquica da informação o autor advoga que, mesmo tocando os limites do antidemocrático, o que se passa é que, na realidade, tal pressuposto do sistema burocrático contribui para a implementação administrativa da democracia, desde que a informação não se feche em secretismos e em domínios ou patamares exclusivos de domínio dessa informação, com o intuito, não de favorecer o sistema organizacional mas, de manipular e controlar a ordem burocrática do sistema organizacional em que acontece. O autor (*ibidem*: 101, 153, 156, 157) advoga que as pressões que empurram a burocracia para uma direção antidemocrática

moderna foi levada mais longe no conceito de Weber sobre 'racionalização', que forneceu uma espécie de somatório de características que distinguem as necessidades modernas das tradicionais. Quando aplicado à burocracia, este conceito indicava muito mais do que eficiência simplesmente administrativa, sugerindo antes que as suas características específicas incluíam facetas integrantes da própria sociedade moderna [...]. Como sistema de administração, pois, a burocracia era, na opinião de Weber, tanto uma estrutura social indispensável, como uma formação enraizada nas características mais específicas do mundo moderno" (D. Beetham, 1987: 87-88).

Aquele padrão burocrático é, ao mesmo tempo, *definidor* (porque define como se constrói, desenvolve e opera o sistema burocrático e a respetiva ação laboral), e *normativo* (porque prescreve normas de funcionamento do sistema burocrático que regimentam essa mesma ação laboral) (*idem, ibidem*: 28), resultando no pressuposto de que os comportamentos e desempenhos organizacionais e humanos são prescritos, regulamentados e racionalizados de uma forma *a priori*; o seu controlo, monitorização e avaliação encontram os principais referentes nessa estrutura normativa apriorística.

O segundo padrão, o da *estruturação da política organizacional*, é apresentado por David Beetham (*ibidem*: 72 e ss.) como o fator fundamental que põe em inter-relação a função ou ação do político e a atuação do burocrata administrativo, alegando que, decorrendo da aplicação deste padrão, a burocracia só se percebe como tal enquanto instrumento para a administração e execução de determinada política, mas não sem antes perspetivá-la como algo que tende a influenciar o próprio conteúdo da política. Ou seja, o sistema burocrático administrativo instalado no momento (pela sua estrutura, interesses, dinâmicas e valores) tende a influenciar fortemente o conteúdo da política. Sendo que é, também, do mando político burocrático que emanam as principais diretrizes que prescrevem os sistemas de controlo, monitorização e avaliação dos comportamentos e desempenhos humanos, somos levados a crer que se trata de um padrão burocrático que antecipa e condiciona a regulamentação de tais sistemas.

A concentração do poder político administrativo na figura do Estado moderno aparece como uma das principais fontes da "burocratização" das organizações, sendo que, contudo, outras fontes podem ajudar a perceber a perpetuação dos sistemas burocráticos:

não vêm autonomamente de dentro do sistema administrativo, mas são o resultado das tarefas que lhe são cometidas e impostas, de forma aberta, secreta ou oculta.

“É certo que o Estado moderno, com a sua constituição e expansão, sua institucionalização como aparelho de administração e controlo de um número sempre crescente de setores da vida social, constitui poderosa fonte do burocratismo. Seria, todavia, enganoso desvincular essa expansão do processo produtivo da sua concentração em algumas, mas enormes unidades empresariais que levam ao desenvolvimento de vasta burocracia que age segundo normas de conduta que diferem relativamente pouco daquelas que governam a ação da burocracia pública. Na realidade, seria inútil insistir demais na separação entre burocracia pública e privada. A lógica que preside à sua operação é a mesma, além do que a expansão de uma leva à expansão da outra. Não fossem esses motivos, a teia de relações entre esses dois setores burocráticos é intrincada [...]. Outra fonte do burocratismo [...] é a questão da estrutura e da expansão das organizações políticas e sindicais” (F. Motta, 1986: 45-46).

Neste quadro de distinção de diferentes fontes da burocracia, é compreensível que se faça uma diferenciação clara entre a “burocratização” - enquanto processo globalizante, em que a existência de organizações racionais implica também um Estado e um direito racionais, estruturados com referência ao cálculo racional inerente às formações organizacionais capitalistas - e entre o Estado racional burocrata, percebido como uma administração burocrática das várias esferas tidas como públicas: a justiça, a educação, a cultura, a saúde, etc., pelo que

“A burocratização de todas as esferas da vida social significa a venda em bloco da sobrevivência em troca da aceitação de certo tipo de dominação e de subjetividade massiva. É dessa forma que a burocratização prepara e abre caminho para o capitalismo de Estado. Nesse sentido, as organizações burocráticas não participam da reprodução pura e simples de uma formação social, mas da sua reprodução sempre transformada” (*idem, ibidem*: 83).

Não obstante esta perspectiva de construção da estrutura burocrática administrativa ser conseguida à custa da combinação da luta de interesses e aceitação, maior ou menor, das políticas, o que é certo é que estamos a falar, sobretudo, de uma burocracia governamental ou de Estado, que tende a influenciar a formação das respetivas estruturas organizacionais e que deve ser perspectivada enquanto “guardiã” do interesse nacional, do interesse de Estado (D. Beetham, 1987: 78), em nome de um projeto político nacional, que, à custa do “incrementalismo”, sobrevive às mudanças de governo, viabilizando o provimento do próprio sistema burocrático administrativo. O autor chama-lhe a “política burocrática”, em que a lógica da sua construção e desenvolvimento faz depender os fins políticos dos meios administrativos (*idem, ibidem*: 79)³⁰.

³⁰ Contudo, o autor alerta para que não se ignore o papel pessoal do político eleito, se bem que o seu desempenho ou ação política depende fortemente do apoio que recebe (ou não) das estruturas administrativas, entre outros apoios que lhe são imprescindíveis (parceiros sociais, pares, etc.). O político eleito, com grande probabilidade, tenderá a dar um impulso próprio ao andamento das políticas que lhe são conferidas. Um impulso que poderá, inclusivamente, mexer com a luta e a relação de interesses no interior da estrutura administrativa, condicionando-a, se for capaz, em seu favor, ou não.

Num plano antinómico, a perspetiva das disfunções burocráticas prende-se com as limitações apresentadas pelas regras impessoais, a centralização das decisões, o isolamento de cada categoria hierárquica, o desenvolvimento de relações paralelas de poder e o problema de adaptação da organização às mudanças (*idem, ibidem*: 230-236). A organização burocrática é, por isso, incapaz de se corrigir na decorrência dos seus erros. É um modelo muito geral e muito sistemático, colocando em primeiro plano as escolhas racionais, em vez dos sentimentos, das motivações e interesses singulares dos atores. É um sistema rígido e incapaz de se adaptar às mudanças.

Se, por um lado, as regras burocráticas impessoais tendem a reduzir as tensões desenvolvidas em torno dos processos de controlo e a consumir a subordinação do funcionário, por outro lado, perpetuam as tensões e potenciais conflitos no lado mais informal da organização. Efetivamente, o autor apresenta uma ideia paradoxal sobre a centralização, enquanto dimensão da burocracia. Aquela regra aparece como meio de eliminar a arbitrariedade, o poder discricionário do ser humano no interior da organização. Não obstante, há um preço a pagar por isto: é o preço da rigidez, dado que aqueles que decidem, muito provavelmente, não conhecem diretamente os problemas sobre os quais estão a decidir; inversamente, aqueles que estão no terreno, conhecem de perto os problemas mas não têm poder de decisão sobre eles. Na mesma linha de disfuncionamento burocrático, o autor advoga que a instauração e funcionamento de um corpo de regras impessoais, assim como a centralização do poder de decisão, leva a que cada categoria ou nível hierárquico fique isolado de todos os outros, comunicando muito pouco entre eles, não dando possibilidade de formação de “clãs”, subgrupos informais que pudessem agregar atores de diferentes níveis hierárquicos e profissionais. Algo que pode originar estados de baixa motivação, “cristalização” profissional, a que a administração tenderá dar uma resposta constrangedora de vigilância e controlo, reforçando a apatia e os “comportamentos de recuo” dos atores (E. Friedberg, 1995: 64). A propósito, Michel Crozier (1963: 232-236) afirma ser impossível eliminar por completo as “zonas de incerteza” no interior das organizações, pelo que surgem relações de poder paralelas e com elas surgem os fenómenos de dependência e de conflitos, mesmo no interior da linha hierárquica normal.

As disfunções burocráticas levam-nos a enveredar por uma perspetiva menos instrumental, deixando-se de opor os objetivos e as estruturas racionais da organização aos aspetos afetivos e motivacionais³¹, tidos como irracionais, dos atores, pelo que,

“Por um lado, os fins e as estruturas organizacionais deixam de ser dados, mas o resultado de uma agregação; por outro, esses objetivos e essas estruturas não são exteriores ao campo de relações entre os indivíduos, mas são parte integrante dos processos de interação entre os indivíduos que estruturam, ao mesmo tempo que são estruturados por eles” (E. Friedberg, 1995: 61).

Apesar deste quadro disfuncional da burocracia, devemos atender ao grau de apreciação que os atores podem fazer dos sistemas burocráticos e perceber que tipo de vantagens podem ter ao “submeter-se” ao controlo da ordem burocrática.

Por mais criticada que seja a estrutura burocrática e, por mais atrativa que uma participação ativa, livre da prescrição burocrática possa parecer, os atores organizacionais raramente aceitam participar voluntariamente sem que daí arrecadem contrapartidas compensatórias. Na ausência de tais contrapartidas, sujeitar-se à prescrição das regras formais, participar ativa e voluntariamente segundo essa orientação pode constituir um risco. Por outro lado, furtar-se às discussões e negociações “políticas” e deixar-se “manipular” pela ordem burocrática são ações que podem aparecer como uma estratégia do ator. Escolher entre participar voluntariamente ou entre “refugiar-se” no quadro normativo da organização e deixar-se “engajar” e, até mesmo, controlar profundamente na sua função específica, muitas vezes, o ator prefere a segunda hipótese. Neste sentido, a rigidez e o formalismo burocráticos tendem a aparecer como uma espécie de mecanismos de proteção, promovendo uma segurança mínima para a satisfação das suas necessidades individuais. Daqui pode resultar a resistência à participação “consciente e voluntária”, preferindo “refugiar-se”, passivamente, na “segurança” da autoridade normalizada (M. Crozier, 1963: 252-254).

Não obstante, a cultura da racionalidade prosseguida por Max Weber assume uma natureza profundamente interpretativa e compreensiva das singularidades inerentes aos processos

³¹ Ver, a este respeito, também, Richard H. Hall (1984: 129), em que o autor apresenta uma análise aos limites da “racionalidade” da seguinte forma: “Como Simon (1957) assinalou tão apropriadamente, as decisões são tomadas com base numa ‘racionalidade limitada’. As razões para os limites da racionalidade vinculam-se com a incapacidade do sistema como um todo de fornecer um máximo de informações ou sequer informações suficientes para a tomada de decisões e com a incapacidade do responsável pela decisão de lidar intelectualmente mesmo com as informações insuficientes que se acham disponíveis.

sociais, ultrapassando a sua mera constatação histórica e materialista. Aliás, esta aceção interpretativa é amplamente denunciada pelo método weberiano: caracterizado por um posicionamento epistemológico e metodológico tipicamente compreensivo-interpretativo da ação e do comportamento dos atores sociais, adotando os “tipos-ideais” como artificios metodológicos com vista à captação dos sentidos e significados da ação social dos indivíduos.

Max Weber faz, assim, depender as mutações e evoluções dos processos de racionalização do trabalho e, portanto, dos desempenhos e das performances dos atores das mutações e transformações operadas ao nível ético e religioso - processo de adaptação dos trabalhadores aos novos esquemas racionais de trabalho - recorrendo àquilo a que o autor chamou de “[...] processo educativo de longa duração” (M. Weber, 1983: 42). Não obstante, deixa transparecer a ideia de uma cultura organizacional como normas partilhadas, em que as normas, em alternativa ao carácter mais abstrato dos valores, surgem como componentes mais concretas, tangíveis e observáveis. Se na perspectiva de outras teorias organizacionais podemos admitir a existência de regras informais, não escritas, em Max Weber pressupõe-se uma formalização clara dessas regras, nos seus aspetos mais exequíveis.

Consolida-se, assim, o “tipo ideal” de administração burocrática adequado à sociedade e ao Estado capitalistas, encerrando em si a potencialidade, vista como vantagem, para desenvolver e estimular comportamentos, desempenhos e níveis de eficiência e eficácia pautados pela racionalidade absoluta, padronização funcional, precisão, rapidez, univocidade interpretativa da natureza e objetivos do trabalho e pela uniformidade de rotinas e procedimentos. Tudo em prol da consecução dos objetivos organizacionais, do fator de disciplina na realização do trabalho, no seu controlo mecânico e coordenação racional e absoluta das relações laborais (cf. F. Kast e J. Rosenzweig, 1976).

Operando como orientações funcionais e, por isso, comportamentais (ao nível das atitudes, dos desempenhos, etc.), as normas organizacionais são entendidas como indicadores de análise para a compreensão dos aspetos culturais da dinâmica das organizações burocráticas. Aqui, a ideia fundamental é tornar visíveis as normas e regras, como artefacto de socialização na decorrência de um processo de aprendizagem levado a cabo pelos atores. As normas dotadas de um tal nível de formalização determinam comportamentos, atitudes, competências técnicas, modos de atuar, formas de comunicar, gestão de relações de poder e de autoridade (formais),

formas de pressão, de sanção e recompensas, lógicas de influência explícitas e, portanto, tipos de controlo, de padrões de eficiência, de eficácia e, decorrentemente, de competências e desempenhos circunstanciados pela natureza dos cargos, funções e tarefas a que os atores estão, formal e funcionalmente, afetos. Configura-se, aqui, a forma racional do controlo burocrático das organizações e da própria sociedade (K. Grint, 2002).

Contudo, para Max Weber, o processo de racionalização não é limitado e condicionado pelo ato de prescrever regras e normas que acondicionam e instrumentalizam o indivíduo e o seu comportamento. Pelo contrário, o autor avulta o papel criador dos indivíduos naquele processo (cf. L. Torres, 2004), advogando em favor de uma espécie de *pluralismo* da cultura racionalizadora, dado que faz depender o processo de racionalização da multiplicidade de significados e sentidos e, por isso, de uma certa intelectualização do racional. Tudo dependerá, segundo Max Weber (1983, 1997), dos diferentes contextos e esferas sociais onde os processos de racionalização se desenvolvem, podendo-se falar em diversas formas e orientações de racionalização, em função da “[...] capacidade e disposição dos homens para determinadas formas de conduta prática e racional” (*idem*, 1983: 17). O autor explora, de forma exemplar, esta relação subjetivista e pluralista de crenças originalmente religiosas (ética religiosa) que acabam por se relacionar com as racionalidades económico-capitalistas das sociedades modernas, conferindo um metódico e pluralista ponto de vista à *coisa* cultural, conjeturando que cada estrato social comporta uma ética religiosa própria, correspondendo à firmação de uma cultura específica de grupo ou de estrato social.³²

Na observância destes pressupostos, damo-nos conta que a expansão da racionalidade burocrática weberiana surge como uma espécie de ímpeto cultural e racionalizador das várias esferas das sociedades modernas e contemporâneas. Porventura, não se coloca em grande relevância a sua eventual superioridade técnica e eficiência instrumental, tendo emergido mais como uma “construção cultural” da sociedade moderna. Aliás, tanto a racionalidade burocrática de Max Weber, como as racionalidades tecnocratas de Frederick W. Taylor e Henri Fayol favorecem a emergência de grupos e categorias socioprofissionais ditos dominantes (supervisores,

³² Uma das questões metodológicas fundamentais de Max Weber trava-se com a leitura do social recorrendo a critérios de ordem simbólica, sintetizada na questão-chave: de que forma as crenças religiosas influenciam as atitudes dos indivíduos face ao trabalho e como é que explicam o desenvolvimento do capitalismo moderno? (cf. M. Weber, 1983). Contudo, fica por esclarecer o papel metodológico da religião. Numa aceção crítica à tese weberiana, não é claro se a ética religiosa condicionou e fomentou o aparecimento do espírito capitalista (enquanto ideologia dominante) ou, pelo contrário, se não passa de um móbil instrumentalizado para legitimar os pressupostos fundamentais em que se funda a ideologia capitalista (cf. L. Torres, 2004; F. Parkin, 1996).

chefes, etc.), sendo que a perspectiva burocrática deu-lhes a forma de *funcionários burocratas*. No entanto, o resguardo dos sistemas burocráticos permitiu que esta classe de funcionários emergente se afirmasse com maior autonomia como grupo socioprofissional dominante, em rutura crescente com a classe diretiva e a classe operária, incrementando-se a chamada “nova classe média”, dando uma nova forma ao processo de estratificação social e, necessariamente, cultural, do sistema capitalista e respetivos contextos organizacionais (L. Torres, 2004: 74).

Consequentemente, a noção de aparelho burocrático, com toda a sua carga racionalizadora da ação humana, dá-nos as referências e os referenciais necessários para tal. Com efeito, a partir da instituição e da expansão dos sistemas burocráticos nas organizações, toda a monitorização que será passível de se fazer ao comportamento e performance humanos estará, necessariamente, condicionada por um esquema de afetação e alocação dos funcionários em cargos, funções e tarefas específicas - próprio da racionalidade tecnocrata das perspetivas científica e clássica da organização e administração -, sendo que o seu desempenho deverá obedecer à conformidade de uma racionalidade *a priori* prescrita por normas racionais.

Assim entendidos, os aparelhos burocráticos surgem como um importante mecanismo e referência funcionais no que diz respeito aos valores da eficiência e da eficácia laborais, levando ao extremo o alcance da burocracia racionalizadora da atividade humana, como que uma espécie de “burocracia punitiva” se tratasse para quem não a cumpra em conformidade com as regras e normas que a prescrevem.

Não se tratando este trabalho, propriamente, de uma abordagem cultural³³ às organizações, dado que apenas procuramos captar o seu contributo para o estudo e desenvolvimento de uma *genealogia de análise* da monitorização, controlo e avaliação do desempenho humanos em contextos organizacionais, a questão que por agora nos inquieta é a de suscitar a possibilidade de podermos olhar para a teoria da burocracia como uma abordagem organizacional e cultural que potencia o incremento da cultura de monitorização e avaliação do cumprimento para com a racionalidade que prescreve a ação e o desempenho humanos no interior das organizações. Faz, por isso, sentido observar a possibilidade de os sistemas burocráticos propiciarem a conceção de uma estrutura organizacional que potencia a emergência de mecanismos formais de avaliação do desempenho dos trabalhadores. Além disso, e

³³ Além disso, só mais adiante daremos um tratamento adequado às questões relacionadas com a abordagem cultural e simbólica das organizações.

recorrentemente, esse tipo de conceção proporciona uma racionalidade *a priori* capaz de determinar o tipo de critérios, parâmetros e indicadores de desempenho associados à performance funcional que se espera e exige dos atores das organizações modernas e contemporâneas. Portanto, trata-se de olhar para o fenómeno burocrático como uma manifestação cultural dominante que, do ponto de vista formal sugere a emergência de *expectativas burocráticas*, quer da organização em relação aos atores, quer dos atores em relação à organização, com capacidade para condicionar e prescrever, à partida, os padrões fundamentais do desempenho humano. Neste caso, os arquétipos do controlo, monitorização e avaliação surgem como sedimentos da *dominação legítima*, sendo legitimados e tornados “legais” pela norma escrita e pela racionalidade *a priori* que lhe subjaz.

Por outro lado, devemos preservar a relatividade dessa *genealogia de análise* baseada na tese da burocracia, no sentido de que os sistemas burocráticos entendidos como manifestações culturais hegemónicas, racionalidades absolutas, uniformes e dominantes acabam por ser relativizados pelas abordagens neoclássicas, ao introduzirem novas, mas relevantes, variáveis no estudo do fenómeno burocrático, designadamente pela dicotomização estabelecida entre o lado formal, o lado informal das organizações e a dimensão do ambiente, sendo que

“Com a introdução das variáveis ambiente e estrutura informal na análise da teoria da burocracia abriu-se progressivamente o ângulo de perspetivação organizacional, que se traduz, por exemplo, na esteira de Hall (1971), na perceção da coexistência de *graus variáveis de burocratização*, ou seja, a burocracia passa a ser efetivamente concebida como uma série de dimensões situadas num *continuum*. A permeabilidade da organização burocrática às influências ambientais e às especificidades da estrutura informal, ao erigir-se como o princípio orientador de grande parte dos estudos organizacionais de pendor estruturalista, contribuiu para desmistificar a aparente hegemonia de uma cultura burocrática, racionalizadora e unidimensional e concomitantemente para sedimentar a coexistência de múltiplas formas e manifestações culturais em contextos organizacionais diferentemente burocratizados” (*idem, ibidem*. 81).

Isto faz com que os processos de controlo, monitorização e avaliação de comportamentos e de desempenhos acabem por ser desvigorados quando reduzidos à esfera do lado formal da organização, sendo que o lado informal tende a mostrar-se, apesar de uma forma mais latente, necessariamente relevante para influenciar o lado formal aquando da formatação e aplicação dos mecanismos de controlo, monitorização e avaliação dos comportamentos e desempenhos humanos.

Em síntese, do contributo da teoria da burocracia para a genealogia de análise da avaliação do desempenho destacamos o facto de se acentuar os aspetos formais, a rigidez da hierarquia e a impessoalização dos cargos e funções ocupados pelos atores organizacionais, ganhando destaque a formalização da “notação”, recorrendo a procedimentos ditos objetivos, legitimados pela norma que condiciona a designação (impessoal) dos encargos atribuídos aos atores, a qual ocorre na base do apuramento impessoal das qualificações técnicas determinadas *a priori* como as mais indicadas para ocupar os cargos respetivos. Aliás, por pressuposto caracteristicamente burocrático, é a classificação profissional (feita, por exemplo, na base de provas ou de diplomas específicos, que atestam os respetivos níveis de competências, enquanto condições prévias a desempenhos laborais padronizados) que fundamenta o posicionamento dos indivíduos na hierarquia da organização e que legitima a ocupação do respetivo cargo. Congruentemente, o pressuposto da “notação” alinha-se, necessariamente, com a ideia de dominação e controlo monocráticos da ação e do desempenho humanos, recorrendo a aparelhos normativos e racionalizadores, e ambicionando a “susceptibilidade técnica de perfeição” relativamente aos desempenhos e resultados produtivos otimizados (M. Weber, 1993: 178, 179).

Além disso, o caráter impessoal do controlo burocrático do desempenho humano pode ocorrer, como referem Peter Blau e W. Richard Scott (1979: 213), pelo “[...] uso de quadros de produtividade que servem de base para uma avaliação subjetiva dos resultados conseguidos pelos empregados e, ao mesmo tempo, exercem pressão direta sobre eles, para melhorar o seu desempenho”. Tal pressão ocorre, inclusivamente, de uma forma *a priori* em que os atores organizacionais reportam-se somente aos objetivos decorrentes da “superprodução normativa” e alienados à execução em conformidade (L. Lima, 1998: 173) da sua função, limitando o espectro do seu desempenho laboral ao alcance normativo desses objetivos. Recorrentemente, verifica-se a correspondência da ação humana com os pressupostos da “standardização do [seu] trabalho” e, mais importante, da “standardização do *output*” do seu desempenho, a partir de um mecanismo direto de controlo – a regra administrativa. Além disso, a forma de controlo indireto, mesmo mantendo-se implícita, subsiste num paralelo com os mecanismos formais e diretos do controlo burocrático da ação, exatamente por meio da “standardização das necessidades e do conhecimento” do contingente de funcionários, pois especificam o tipo de “treino” ou de formação que lhes é necessária para que consolidem níveis e tipos de desempenho compatíveis com as duas anteriores linhas de standardização (cf. W. Hoy e C. Miskel, 2001: 105).

Decorrentemente, o espectro da centralização administrativa próprio dos sistemas burocráticos tende a condicionar as próprias políticas e práticas de avaliação do desempenho, pelo que também elas terão uma tendência apreciável para se assumirem como arquétipos do “centro administrativo” do Estado avaliador, deixando claro que o poder de controlo e avaliação está alocado em cargos e funções formalmente instituídas, tratando-se de um poder diretamente legitimado pela regra e, mais ainda, assente no pressuposto da “previsibilidade dos comportamentos” (cf. A. Afonso e C. Estêvão, 1992; C. Estêvão, 1998: 179).

1.4. O humanismo gestor da abordagem das relações humanas

A Teoria das Relações Humanas, desenvolvida a partir dos estudos de Elton Mayo, surge como um movimento que, pelo menos, discursivamente (embora, para muitos, o faça de uma forma retórica)³⁴, vem resgatar o trabalhador para uma condição, alegadamente, mais humanizante do trabalho e da economia. A teoria das organizações, segundo o movimento das Relações Humanas, desenvolve-se, também, dentro de uma conceção da organização como um sistema fechado. O seu objetivo foi a deslocação do fulcro da teoria das organizações dos aspetos técnicos para os aspetos sociais e comportamentais; deslocar as condicionantes fundamentais do desempenho laboral, identificadas como motivações financeiras e económicas, para os aspetos contextuais que acercam a condição de trabalho em que o indivíduo se encontra, os seus padrões de comportamento e os consequentes níveis de desempenho (cf. E. Mayo, 1975).

³⁴ Oscar Orstman (1984: 39) chamou-lhe “tecnocracia disfarçada”, referindo o facto de que Elton Mayo, enquanto precursor deste movimento, apresentou as suas ideias a partir de experiências inscritas no paradigma científico-natural, além de que, na realidade, o movimento das relações humanas não pôs em causa as principais premissas do taylorismo, no que se refere à organização do trabalho no interior da organização. O que o movimento das relações humanas acrescentou aos pressupostos clássicos da gestão e organização do trabalho foi outro conjunto de pressupostos que viria, alegadamente, a apresentar-se no pressuposto geral de melhorar a produtividade, designadamente: aspetos relativos aos horários, condições físicas de trabalho, segurança no trabalho, segurança no emprego, salário, férias, etc. Além disso, o termo “Relações Humanas” passou a ser sinónimo de técnica de manipulação humana através de táticas subtis de comunicação e de dinâmica de grupo, prosseguindo uma linha fundamentalmente operacional, afastando-se da alegada ideia original que supunha a crítica independente das relações sociais e organizacionais. Consequentemente, premissas como “o controlo da situação por parte do operário”, “participação”, “sessões de reclamação”, “caixas de sugestões”, “liderança democrática”, “comunicação em duas vias” parecem ter resultado em técnicas de controlo e de dominação, correspondendo a uma dominação subtil do operário através da sua “colonização mental” (cf. J. Lodi, 1971: 71). O movimento das Relações Humanas manteve-se muito ligado à psicologia industrial, associada, por sua vez, aos fatores motivacionais dos atores. Exemplos dessas influências foram os trabalhos de F. Herzberg, com o enriquecimento individual de tarefas (teoria dos dois fatores de motivação humana – higiene e realização) e a que Oscar Orstman (1984: 51) chamou de “último trunfo tecnocrático”. Outro exemplo daquelas influências foi o trabalho de Abraham H. Maslow (1991), com a sua hierarquia de necessidades. Os pressupostos do movimento das relações humanas vieram a ser criticados pelas limitações que apresentavam, face às experiências de Hawthorne, em que se provou que muitos outros fatores, que não apenas os apresentados pelo movimento das relações humanas, poderiam explicar a variação no índice de produtividade dos trabalhadores (cf. O. Orstman, 1984: 49).

Não obstante a alegada oposição à Escola Clássica da Administração, especialmente registada na conceção do Homem³⁵, o fulcro da intervenção do movimento das relações humanas assenta na conceção de um quadro organizacional favorável em termos de *performance* laboral e rendibilidade ao nível produtivo. As variáveis a ter em conta na perceção desse clima organizacional diriam respeito aos horários de trabalho, ao ambiente de trabalho, à segurança no trabalho e do emprego, ao nível do salário e à organização das férias. Por si só, o “tratamento científico” destas variáveis por Elton Mayo (e seus seguidores) inaugura uma nova forma de olhar para as condicionantes do desempenho e do rendimento humanos em ambientes laborais, acrescentando um conjunto de condições vantajosas para aumentar os níveis de eficiência e eficácia. Trata-se, por isso, na opinião de Oscar Ortsman (1984), de uma espécie de prolongamento e aperfeiçoamento da cultura tecnocrata emanada das teorias clássicas da administração, ao ponto de considerar o movimento das relações humanas como um modelo implícito de organização tecnocrata das relações de trabalho, não sendo, contudo, negligenciável o facto de ter contribuído para a melhoria das condições de trabalho.

Não obstante isso, o autor não põe de parte uma certa tendência para este movimento ser conotado com um sistema de gestão coercitivo, argumentando que Elton Mayo limitou-se a mostrar uma via alternativa, precisando os princípios sub-reptícios de uma prática de gestão coerciva e dominadora, como que baseada numa estrutura funcional tecnocrata disfarçada de um alegado humanismo das relações de trabalho que reafirmavam o desempenho humano como variável dependente no interior das organizações. Tal reafirmação decorre de uma crença particular do próprio Elton Mayo (1975: 116), percecionando que, a propósito dos problemas sociais da civilização industrial e da conseqüente modernização da comunidade primitiva, o processo de industrialização teria como conseqüência a desintegração dos grupos primários da sociedade (como a família, grupos religiosos, etc.), em que a organização industrial concebida na lógica do trabalho cooperativo surge dotada de um sentimento de segurança e satisfação para os

³⁵ Por um lado, a abordagem clássica da administração pressupunha o Homem como um apêndice da máquina produtiva, isolando-o das normas, regras e práticas formalmente estabelecidas (cf. M. Chambel e L. Curral, 1995) e às quais estaria discricionariamente subjugado, em que a organização simboliza uma estrutura formal, instrumentalizada para promover a divisão (técnica) do trabalho e, a partir daí, coordená-lo; por outro lado, a abordagem das relações humanas centra-se nas motivações psicológicas e sociais e não apenas as fisiológicas, como era típico da abordagem clássica. Além disso, o movimento das relações humanas centra as suas atenções na dinâmica interativa dos indivíduos como grupo socialmente construído e dinamizado, não se bastando à mera discriminação de tarefas e funções, tempos e movimentos, olhando para a organização como um sistema social complexo, não se limitando à sua configuração formal, mas contemplando a sua estrutura informal, resultante da dinâmica espontânea dos atores sociais que nela laboram (cf. *idem, ibidem*). O movimento das relações humanas foi desenvolvido a partir dos trabalhos de Elton Mayo (1975), baseados em pesquisas sobre os comportamentos e atitudes da pessoa no trabalho (cf. O. Orstman, 1984).

trabalhadores face a uma administração do tipo paternalista e compreensiva das necessidades e motivações humanas.

Caso será para dizer que estamos perante uma tendência de gestão de desempenhos e performances laborais sustentada pelo incremento de produtividade, garantindo, contudo, a manutenção do espectro sedutor da satisfação das necessidades dos trabalhadores e o atendimento feito às normas do “grupo”, segundo uma lógica de “organization of sustained cocoperation” (cf. *idem, ibidem*: 74-76)³⁶. Todavia, não descarta o interesse no critério económico como condicionante absoluta do trabalho humano. Sendo certo que se mostrou um modelo implícito de gestão de pessoas e relações laborais³⁷ com vista ao incremento da eficiência dos desempenhos individuais e grupais e da eficácia e performance organizacionais, procurou substituir a corrente científica e clássica da administração, sem, no entanto, as pôr em causa (O. Orstman, 1984). Com efeito, o seu lado mais sedutor - o incremento do lado humano nas organizações e o trabalho cooperativo dentro do grupo (“cooperative activity”), destacando-se o argumento da segurança pessoal decorrente da cooperação entre os atores de um dado grupo (cf. E. Mayo, 1975: 116) - deu-lhe uma certa vantagem para completar e dar uma cobertura subsequente, mais ou menos pacífica, aos aspetos lacunares (em termos humanistas) das tradições tayloriana e fayolista.

Congruentemente, destacamos o contributo do movimento das Relações Humanas para a *genealogia de análise* da avaliação do desempenho humano pelo facto de, nesta corrente teórica e conceptual, ser focalizada a conceção de um clima organizacional favorável em termos de performance laboral e rendibilidade ao nível produtivo. As variáveis a ter em conta na perceção desse clima organizacional dizem respeito aos horários de trabalho, ao ambiente de trabalho, à segurança no trabalho e do emprego, ao nível do salário e à organização das férias. Apesar de inaugurar uma nova forma de olhar para as condicionantes do desempenho e do rendimento

³⁶ Da mesma forma, o autor (*ibidem*: 115) alargou esse tipo de perceção ao espectro social, afirmando que “a sociedade é um sistema cooperativo”.

³⁷ A ideia de um “modelo implícito de gestão de pessoas e relações laborais” decorre da ideia de Oscar Orstman (1984: 48), quando se refere ao movimento das Relações Humanas como uma “tecnocracia disfarçada”, visando, acima de tudo, uma dominação, controlo e colonização mental do operariado, seduzindo-o com recurso a novas técnicas ideológicas de sustentação da administração segundo os velhos propósitos da administração científica e a teoria clássica da administração. De uma forma absolutamente crítica, o autor observa que o Movimento das Relações Humanas assumiu “[...] um carácter subtilmente coercitivo [...]”, censurando-o por “tentar evacuar os conflitos em vez de os resolver, a coberto de ‘boas relações’ de trabalho”, desenvolvendo estratégias de ocultação de “[...] tensões informúladas [...]” sob a “[...]capa de silêncio amável [...]”. A forma clássica de organização e de decomposição do trabalho não era posta em causa (cf., também, J. Lodi, 1971: 71).

humanos em ambientes laborais, acrescentando um conjunto de condições consideradas vantajosas para aumentar os níveis de eficiência e eficácia, e mesmo acreditando que se trata de um prolongamento da cultura tecnocrata emanada das teorias clássicas da administração (cf. O. Ortsman, 1984), a avaliação do desempenho surge muito implícita e, até mesmo, diluída numa tecnologia de gestão de recursos humanos caracterizada pelo efeito sedutor da satisfação das necessidades dos trabalhadores e do atendimento feito às normas do “grupo” segundo a já referida lógica de “organization of sustained cocoperation” (E. Mayo, 1975: 74-76).

Consequentemente, o movimento das Relações Humanas aponta muito mais no sentido de “tecnologia do desempenho humano” (cf., a propósito, J. Fuller e J. Farrington, 2001) associada à dimensão do ambiente de trabalho, exatamente pelo facto dos aspetos associados às condições de trabalho (horários, informações e ferramentas, recursos, relações sociais, segurança no emprego, condições salariais, organização das férias, etc.) terem um forte impacto no desempenho dos atores e na própria organização do seu trabalho. Ou seja, os níveis de desempenho humano estarão dependentes das condições laborais que lhes forem disponibilizadas e do consequente “bom clima” de trabalho (resumindo-se às “boas relações” humanas entre colegas, subordinados e superiores), e não tanto de formas de controlo ou comando diretos do trabalho executado. Pressupondo-se que as questões do aumento de produtividade estão associadas à constante melhoria da “moral” dos grupos de trabalho, por entender que o trabalho é, fundamentalmente, uma atividade grupal, dá-se maior relevo à “influência das normas do grupo de trabalho” e ao sentimento de pertença ao grupo, em nome de uma “cooperação forte” e de uma adesão aos objetivos da organização, também identificados ou compatíveis com as expectativas individuais (O. Ortsman, 1994).

1.5. O traslado tecnocrata pela via dos fatores motivacionais das abordagens psicológicas

Entre a perspetiva de um sistema de administração organizacional baseado nos princípios económicos (conceção clássica do *homo oeconomicus*), que sustentam a possibilidade de comprar o tempo de trabalho do indivíduo, prescrevendo-lhe *o que deve fazer, como deve fazer e*

com que nível de proficiência, alinhando-se com o sistema da “organização do trabalho”, e a perspectiva que privilegia o entusiasmo e o elevado nível de motivação, alinhada com o sistema da “motivação cooperativa”, que mobiliza motivos não apenas económicos, mas também os adjacentes a outras necessidades associadas às expectativas dos sujeitos, debate-se o quadro das medidas do desempenho organizacional entrecruzadas por tendências para o controlo efetivo da ação humana e por tendências de auto-orientação e integradoras que tendem a suscitar motivos que ensejam comportamentos cooperativos, participativos e de comprometimento com as decisões e estratégias organizacionais. Neste último caso, assiste-se à emergência da configuração organizacional marcada por relações de trabalho motivantes e cooperativas, prevendo-se que as forças motivacionais tendam a atuar em cada membro da organização e encerram uma grande probabilidade de serem cumulativas e coadjuvadoras, associando ao comportamento humano os condicionalismos da formação e experiência anteriores, do espectro cultural que o caracteriza e, mais importante ainda, das suas expectativas e necessidades pessoais e profissionais. Desta forma, a expressão da experiência, das expectativas e dos valores que tendem a condicionar os níveis motivacionais do ser humano no interior da organização configura-se, na perspectiva Rensis Likert (1971: 127-128), em relações “solidarizantes”.

Congruentemente, são agora convocados os argumentos das teorias motivacionais³⁸ que, de alguma forma, introduzem o “paradigma dos estados motivacionais”, especificamente, pela mão de Abraham H. Maslow (1991: 4) com toda a sua influência nos sistemas de administração das organizações, em geral e, em particular, do comportamento organizacional e laboral do ser humano.

³⁸ Neste ponto, sem pretender elaborar um tratado geral sobre a motivação humana, consideramos relevantes os contributos de Abraham H. Maslow (1991), com a definição da pirâmide das necessidades humanas no trabalho – enquanto teoria da motivação humana ou teoria da hierarquia das necessidades - (fisiológicas, de segurança, de pertença, de estima e de realização ou atualização de si próprio) e dos sistemas de motivação de David C. McClelland (1989) designadamente: *i)* a necessidade de *realização*, identificando-a com o desejo de alcançar níveis de excelência e de uma realização profissional bem sucedida em situações de competição, dando especial atenção ao *feedback* dado ao seu desempenho profissional, induzindo-se a ideia de a pessoa estar motivada para elevados níveis de desempenho, para a competição profissional e inovação; *ii)* a necessidade de *poder*, referindo-se a um forte desejo de controlar e influenciar o comportamento e o desempenho de outros, motivado pelo desejo de alcançar estatuto, poder e autoridade e influência sobre os outros); *iii)* a necessidade de *afiliação*, referindo-se ao desejo de integração plena no grupo, de ser aceite, adotando comportamentos e desempenhos que atendem mais a estádios de cooperação e menos de competição profissional. Incorrendo nas questões da motivação, Douglas McGregor (1965: 58) advoga que “[...] na base de qualquer teoria da orientação dos recursos humanos, encontram-se convicções acerca da motivação. [...] As necessidades humanas estão organizadas numa série de níveis – numa hierarquia de importância”. Quanto à hierarquização das necessidades humanas, o autor (*ibidem*: 59-63) propõe como necessidades mais básicas (embora de proeminência importância, quando não atendidas) as necessidades fisiológicas, seguidas das necessidades sociais (integração, associação e aceitação), seguindo-se as necessidades egoístas ou do ego (de respeito próprio, de confiança própria, de autonomia, de realização, de competência, de reconhecimento do próprio valor e de cultura), culminando com as necessidades de autorrealização (de contínuo desenvolvimento do potencial e do poder criador).

A propósito e na perspectiva do autor, a satisfação das várias necessidades do Homem no trabalho é perspectivada segundo uma dinâmica linear, partindo da base para o topo, sendo que se apresentam subsidiárias umas das outras: para as necessidades de nível superior poderem surgir e serem satisfeitas é necessário que as de níveis inferiores sejam, antecipadamente realizadas, sob pena das primeiras serem menosprezadas ou inexistentes³⁹, ou, dito de outra forma, a satisfação de determinadas necessidades suscita a emergência de outras necessidades de nível superior (*idem, ibidem*: 25 e ss.).

Por outro lado, atendemos, também, à premissa fundamental do modelo do enriquecimento individual de tarefas de F. Herzberg, através da qual se argumenta que os fatores de descontentamento no trabalho (com origem na natureza animal do Homem, como a fome e a segurança, exprimidos na forma de reivindicações salariais, vigilância e controlo a que é sujeito e condições de segurança em que labora) apresentam-se separados dos fatores de satisfação ou *motivadores* - com origem na natureza humana, a capacidade para a autorrealização e reconhecimento, manifestados na forma de responsabilidades atribuídas aos trabalhadores, na natureza do próprio trabalho, nas possibilidades de promoção e progressão na carreira, crescimento e desenvolvimento -, sendo que o oposto de satisfação no trabalho não é o descontentamento, mas a ausência de satisfação (cf. O. Orstman, 1984⁴⁰; J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1988). Em termos de *motivação relativa*⁴¹ para o desempenho profissional e consequente satisfação no trabalho, tudo terá a ver, portanto, com os graus de sensibilidade que,

³⁹ Para tal, o autor refere-se a uma classificação da motivação feita em função dos fins fundamentais, utilizando tais fins ou necessidades fundamentais (principalmente inconscientes) como o único fundamento suficientemente sólido para suportar essa classificação enredada na sua teoria da motivação. Além disso, incorre no princípio linear de que a satisfação gera novas motivações, contribuindo para uma conceção mais precisa dos estádios motivadores. A propósito, veja-se, também, David Hampton (1983), J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, (1988) e David C. McClelland (1989). Apesar da alegada rigidez da sua hierarquia de domínio das necessidades humanas, Abraham H. Maslow (1991: 38-40) fala em algumas exceções que destoam essa rigidez e linearidade.

⁴⁰ O autor observa uma clara distinção operada entre o *enriquecimento individual de tarefas* e o *alargamento individual de tarefas*. Assim, o enriquecimento diz respeito à modificação de cada tarefa individual, adequando a tarefa aos fatores de motivação humana. Tal era conseguido suprimindo certos controlos, mas conservando certos índices de desempenho. Além disso, a estratégia assentava em aumentar a iniciativa individual face ao seu trabalho específico. Em geral, este processo de enriquecimento pressupunha que o trabalhador realizasse o conjunto das tarefas em vez de apenas uma parte; ao próprio trabalhador eram fornecidos relatórios sobre a forma como realizava o seu trabalho (uma espécie de controlo implícito); dotava-se o trabalhador de maior autoridade funcional, dizendo respeito a uma margem de liberdade para realizar o seu trabalho (tendência para a individualização do trabalho); a introdução de novas e mais difíceis tarefas que o trabalhador nunca havia realizado estava também previsto no enriquecimento individual de tarefas, além de que se pressupunha que a atribuição de, pelo menos, uma tarefa deveria contribuir para que o trabalhador se torna-se especialista em algo (tendência para a especialização). Por seu turno, o alargamento individual de tarefas pressupunha, simplesmente, o aumento do número de tarefas a efetuar no local de trabalho, sem que se acrescentasse qualquer uma das restantes características enunciadas no âmbito do enriquecimento individual de tarefas. A propósito, veja-se, também, David Hampton (1983).

⁴¹ A propósito, Abraham H. Maslow (1991: 10) advoga que “[...] o ser humano nunca está satisfeito, exceto de uma forma relativa ou como se tratasse apenas do degrau de uma escadaria”.

dependendo do cargo, função e papel desempenhados, cada ator apresentará sobre cada uma daquelas necessidades ou fatores de motivação.

Trata-se, assim, de um movimento que vem suscitar a emergência de um novo modelo científico da organização do trabalho, inserido no paradigma das necessidades e estádios motivacionais do Homem no trabalho e configurado no enriquecimento individual das tarefas, que, em alguns aspetos, se distinguiu da abordagem tecnocrática taylorista:

“O enriquecimento individual de tarefas opõe-se ao taylorismo em dois pontos: o nível da atividade individual e as necessidades do homem no trabalho. [...].

Para o taylorismo, é preciso parcelar o trabalho, diminuindo o número máximo de gestos; a repetitividade dos movimentos deve ser máxima. O controlo deve ser constante.

No enriquecimento individual de tarefas, pelo contrário, o número de atividades deve ser suficiente para formar um todo coerente. Deve haver uma margem de liberdade para a realização desta atividade. O controlo pode abrandar-se, ou, até, suprimir-se. [...].

As necessidades do homem no trabalho. É aqui que se encontra a oposição mais importante. Para o taylorismo, as motivações individuais são puramente financeiras. O trabalho não é motivador.

No enriquecimento individual de tarefas, só a natureza do trabalho é motivadora. As outras condições de trabalho, como o salário, por exemplo, são apenas fatores secundários” (O. Orstman, 1984: 66-67),

Assim, as teorias da motivação para o trabalho revelam evidências teóricas e empíricas de que o conteúdo funcional das funções e das tarefas afeta, não apenas os sentimentos de autoestima e de competência profissional, mas, também, a forma como os resultados são mais ou menos valorizados pelos atores. Ou seja, o conteúdo funcional surge como um estímulo motivacional que contribui para aumentar ou diminuir a recompensa intrínseca sentida pelo sujeito que realiza a tarefa. Por exemplo, em termos de efeito, uma baixa recompensa intrínseca é especialmente sentida na realização de tarefas rotineiras e simples, tipicamente tayloristas e fayolistas (cf. J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1988). Conteúdos de trabalho e expectativas de desempenho elevados propiciam níveis de motivação e de desempenho mais elevados. E. Lawler (1994), a propósito, observa que o exercício de tarefas enriquecidas desenvolve uma relação compatível entre o “fazer bem o trabalho” e sentimentos de desenvolvimento pessoal, hetero e autoconsideração e competência profissionais. Para tal, as tarefas devem ser suscetíveis de despertar sentimentos de responsabilidade e autonomia no executante, sendo que a tarefa deve representar um nível e tipo de desempenho profissional que seja significativo para quem a

realiza. Além disso, a natureza e a funcionalidade da tarefa devem ser suscetíveis de fornecer, primeiro, um sentimento de expectativa face ao trabalho desenvolvido (J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1988) e, segundo, um *feedback* ao seu executante sobre os resultados efetivos dessa execução (cf. P. Drucker, 1997).

Na esteira daquela abordagem, as *teorias do resultado* (cf. J. Neves, 2001: 271 e ss.)⁴² não lhe são absolutamente estranhas. O comportamento motivacional das pessoas, enquanto fator (genérico) que contribui para predizer e influenciar o desempenho humano profissional, pode ser revisto na forma de enfatizar os objetivos subjacentes à realização de determinada função ou tarefa. Com efeito, realizar o trabalho com base em objetivos que se pretendem alcançar sugere o despontar de comportamentos de maior empenho, como via para otimizar desempenhos, desde que tal objetivo se reflita em ganhos importantes para o indivíduo. Por aqui, tenta-se explicar a diversidade de escolhas dos indivíduos, enfatizando os aspetos individuais e fatores situacionais que levam o indivíduo a escolher desenvolver um tipo de desempenho em detrimento de outro. Fazendo derivar, portanto, a qualidade, a extensão e a profundidade do desempenho profissional decorrente dos processos cognitivos e comportamentais, podemos aceitar que esta teorização do enfoque nos resultados pode advir de processos de definição ou de mera informação sobre os objetivos a realizar. Dito de outra forma, poderíamos sintetizar esta abordagem motivacional ao fator humano pela perspectiva da *motivação e comportamento do indivíduo* e respetivos interesses subsidiários dessas duas dimensões organizacionais: a motivação do ser humano e o comportamento daí decorrente, captando para o efeito a noção de *Homem integral*, que traduz a integração de características inerentes e de características adquiridas, levando os atores a agirem e a reagirem em ambientes organizacionais (ou sistemas psicossociais), resultando no incremento de padrões individuais de comportamento e desempenho (F. Kast e Rosenzweig, 1976). Assim perspectivado o comportamento, ele toma a forma de proceder, de desempenhar uma qualquer tarefa, referindo-se, especificamente, à conduta da pessoa. Os padrões de comportamento e de desempenho referem-se aos modos pelos quais os atores padronizam a sua forma de fazer as

⁴² A expressão “Teorias dos resultados” é, tão só, adotada pelo autor no sentido de dar forma a uma pequena nota introdutória à sistematização da “Teoria da fixação de objetivos” e da “Teoria do reforço”. Não obstante, com algum pendor de paternidade, Peter Drucker (1977) refere-se aos “domínios de resultado”, observando que há sempre a necessidade de identificar e compreender os domínios da organização em que é suscetível ou desejável ter resultados mensuráveis, apontando para alguns desses domínios: produtos e linhas de produtos (ou serviços), mercados, incluindo consumidores e utilizadores finais, e os canais de distribuição.

coisas como algo que resulta da combinação das suas características anatómicas, fisiológicas e psicológicas (*idem, ibidem*).

Da anterior linha teórica, mais geral, decorre a *teoria da fixação de objetivos* (P. Drucker, 1954; J. Pfeffer, 1992: 61 e ss.⁴³; J. Neves, 2001: 272 e ss.), pelo que ao ato de definição de objetivos corresponde, genericamente, o desejo de perseguir e obter resultados e o sentido e significados dos desempenhos, surgindo o objetivo como critério a que é subjacente um conjunto de parâmetros de avaliação suscitadores de uma procura compatível de indicadores que comprovem, atestem e mensurem o grau da sua realização. Os objetivos assumem, por isso, um caráter instrumental e funcionalista com propósitos óbvios de gerencialismo, envolvendo, de forma inequívoca, a teoria da *fixação de objetivos* na senda da conceção das teorias neo-clássicas da administração e das organizações, consolidada pela Administração e Gestão por Objetivos (P. Drucker, 1954; 1989; J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1988)⁴⁴, que para além de cumprirem com uma função de controlo auxiliar à monitorização e avaliação de desempenhos, tendem a ser especulados e instrumentalizados como fatores de motivação. Por si só, a

⁴³ Este autor (*ibidem*) refere-se a esta teoria com a designação de “fijación de metas”, original de Edwin A. Locke (1982), como se tratando de um modelo de conduta individual racional, conscientemente escolhida e motivada, dando ênfase à ação racional de nível individual mediada pelas estruturas cognitivas dos sujeitos. Portanto, trata-se de uma perspectiva teórica que se insere nos processos motivacionais do ser humano. Ou seja, seguindo os argumentos de Albert Bandura (1977), Jeffrey Pfeffer observa que o processamento da informação racional cognoscitiva é fundamental para entender a conduta de cada sujeito, pelo que a automotivação requerer padrões em função dos quais o desempenho de cada indivíduo é avaliado. Segundo o autor, o sentido deste pressuposto encerra o seguinte argumento: quando o sujeito se compromete com metas ou objetivos explícitos, é porque sabe que também comportam aspetos negativos aos quais se submete, criando um efeito motivacional em que o sujeito passa a responder, de forma avaliativa, pela sua própria conduta.

⁴⁴ A paternidade desta orientação teórica e conceptual é, normalmente, atribuída a Peter Drucker (1954; 1989). O autor perspetiva os resultados futuros da organização como alvos que devem orientar a dinâmica presente da organização, por meio do princípio básico de gestão que designou por *autocontrolo*. Este princípio atribuiu grande importância e funcionalidade à responsabilidade individual, procurando, ao mesmo tempo, renegociar os objetivos de forma a que os objetivos individuais e sectoriais coincidissem com a perceção que se tinha dos objetivos organizacionais. Como método de administração e gestão, a gestão por objetivos tem sido utilizada para fazer planeamento, coordenação, controlo, introdução de métodos integrados de gestão e, muito especialmente, como método de avaliação de desempenho dos atores organizacionais. Parte da necessidade de definir objetivos claros, específicos, desafiantes, verificáveis e mensuráveis, relevantes para o cargo e função a que dizem respeito e significativos para o indivíduo, devidamente coordenados com os objetivos dos outros indivíduos e grupos da organização. Do complexo processo da aplicação deste método de gestão (envolvendo a formulação de objetivos, o planeamento da ação, a definição dos mecanismos de autocontrolo e as revisões periódicas – que passa pelo confronto do desempenho individual e organizacional com os objetivos definidos, que deverá culminar, numa última fase, na avaliação do desempenho global de cada indivíduo, com o objetivo de reforçar comportamentos, aumentar níveis motivacionais, atribuição de recompensas, desenvolvimento de competências, rever carreiras, ponderar e efetuar promoções ou progressões, aplicação de punições e restrições, etc.), a participação e envolvimento forte dos atores no processo de definição de objetivos, no processo de planeamento da ação e, também, no processo de avaliação do seu desempenho surge como o aspeto operacional mais crítico a que é preciso dar especial atenção. Esta participação, na perspetiva de Peter Drucker (*ibidem*), não visa desenvolver um espírito de participação nos indivíduos, mas antes levá-los a sentirem e a assumirem, com convicção, a responsabilidade pelo seu desempenho *na* e *para* a organização (cf. J. Neves, 2001: 272). Em síntese, ao privilegiar objetivos e resultados, transferindo para estes a ênfase colocada pela teoria clássica da administração nos meios e nos processos, a teoria neoclássica desencadeou o aparecimento da administração por objetivos, modelo de administração facilmente identificável com o pragmatismo que constitui a sua característica fundamental (cf. I. Chiavenato, 1983). Esse pragmatismo pode ser sintetizado na ideia-chave: “O que interessa à empresa não é o trabalho mas os resultados. [...] O executivo *côncio de resultados* precisa substituir o executivo *preocupado em trabalhar*. Para isso, a empresa necessita de introduzir um sistema económico de planeamento e avaliação mercadológica que lhe permita substituir o enfoque do trabalho pelos resultados” (J. Lodi, 1978: 32). Este modelo assenta, basicamente, no estabelecimento de objetivos para cada departamento, cabendo ao próprio executivo elaborar os planos adequados à sua prossecução. Destaca-se, neste modelo, a imperatividade da mensuração dos resultados alcançados, comparando-os de seguida com os resultados previstos, utilizando os objetivos como referido e referente desse ato de comparação (*idem, ibidem*).

predisposição para o desempenho profissional desenvolvido em função de objetivos adquire a conotação de “desafio” e uma força impulsionadora para a ação. Subjaz a esta linha teórica a ideia de que trabalhar por objetivos predefinidos aumenta os níveis de desempenho, tendo, contudo, como condição fundamental a aceitação generalizada desses objetivos, especialmente pela parte do trabalhador. Ora, para que tal aconteça é importante, segundo os estudos efetuados nesta dimensão de análise por Peter Drucker (1954), Edwin A. Locke (1982) e Miriam Erez (1997), entre outros, que os trabalhadores participem na definição dos objetivos, reconhecendo-se-lhe como principal impacto positivo no desempenho o facto de passarem a ser aceites e incrementados pelos trabalhadores. Não obstante, os estudos empíricos referidos não confirmam a superioridade motivacional dos objetivos participados para o desempenho, face aos objetivos cuja definição foi menos participada pelos trabalhadores (cf. *idem, ibidem*). Por outro lado, os mesmos estudos apontam para níveis de desempenho mais elevados no caso de funções e tarefas que são realizadas em função de objetivos claros, concretos, ambiciosos, relativamente exigentes e suscetíveis de transmitir um *feedback* sobre a sua realização (J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1988; J. Neves, 2001). Porquanto, o enfoque nos resultados mantém-se intocável. O que é novo, relativamente às *teorias do resultado*, é que existe um artefacto chamado “objetivos” que é instrumentalizado e medeia esse enfoque nos resultados⁴⁵.

Por outro lado, a *teoria do reforço* (cf. J. Neves, 2001: 272, 273) faz depender os níveis de desempenho dos indivíduos das consequências do comportamento que esse mesmo desempenho preceitua. Ou seja, a noção de reforço coincide com a consequência advinda de um determinado comportamento resultante num mau ou bom desempenho profissional. A interpretação e compreensão que podemos fazer desta perspetiva teórica diz-nos que quanto mais gratificantes e imediatas forem as recompensas “oferecidas” a troco de um determinado comportamento profissional, mais elevado será o respetivo desempenho. De acordo com esta teoria, os sistemas de trabalho organizam-se na dupla perspetiva de, por um lado, encorajar os comportamentos

⁴⁵ João Bosco Lodi (1978: 51) alerta para alguns inconvenientes da Administração por Objetivos, designadamente para a tendência da “[...] administração por ‘resultados’ tornar-se sinónimo de administração por ‘lucros’, ou resultados tangíveis de curto prazo”, conduzindo a um segundo problema: “[...] muitos executivos sentiriam um estímulo fraco para a ação ou um estímulo para agir de maneira maquiavélica”, conduzindo, igualmente, à departamentalização dos objetivos da organização e à rejeição de objetivos de médio-longo prazo, em que os executivos procuram a realização dos objetivos de curto prazo como meio de promoção rápida.

apropriados a elevados níveis de desempenho profissional e, por outro, desencorajar os comportamentos indesejados e inibidores de bons desempenhos.

O fator motivacional mantém-se absolutamente intocável, tendo sido, apenas, deslocado para o espectro dos “reforçadores” positivos, que podem assumir várias configurações: remuneração, elogio, incentivos pessoais, prémios de desempenho, regalias individuais, etc., fazem parte desta lógica de gestão de comportamentos para o desempenho otimizado. O desincentivo de comportamentos indesejados ou não conformes a desempenhos otimizados surge como a outra face da moeda, pelo que os “reforçadores”, na sua aceção negativa, emergem sob a forma de punições, castigos, reprimendas, censuras, participações, inquéritos de averiguação, etc. Estes “reforçadores” surgem, portanto, como mecanismos de gestão da motivação humana, em termos diretos, e do desempenho profissional, pela via indireta.

Na senda da *teoria do reforço*, surge a perspetivação teórica e conceptual do *significado do dinheiro* para o trabalhador (cf. J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1988; K. Kõiv, 2007; A. Stajkovic e F. Luthans, 2001; T. Tang, T. Teo e P. Vlerick, s/d; J. Neves, 2001). Aliás, a utilização do dinheiro como reforço ou “reforçador” de comportamentos adequados ao desenvolvimento de desempenhos otimizados radica em postulados oriundos do nosso senso comum. A sua cientificidade e utilização empírica radicam nos principais postulados da teoria da administração científica de Frederick W. Taylor, quando propunha, por exemplo, o pagamento à peça.

Se por um lado, devemos acautelar a nossa posição de partida sobre o apelo do dinheiro na gestão das motivações humanas e consequentes níveis de desempenho profissional, parecendo que o estímulo dado por este fator de natureza pecuniária pode ser falacioso, já que, por norma, e independentemente do salário auferido, o ser humano, a este nível, tem tendência para se mostrar eternamente insatisfeito, por outro lado, e não obstante, é um facto que, recorrendo a estratégias de gestão, aculturação e de adestramento organizacionais, é de reconhecimento generalizado que as organizações, pela mão dos gerentes e direcções, usam o dinheiro para atrair, motivar, aliciar, reter, recompensar, reconhecer, punir, etc. os seus trabalhadores. Tudo isto dá-nos uma ideia, mais ou menos clarificadora, da instrumentalização que se pode fazer do dinheiro ao nível da gestão, controlo, manutenção e avaliação de desempenhos, sobretudo pelo seu poder coativo, manipulador e, comumente, sedutor. Porque acreditamos todos que o dinheiro é a fonte material da nossa segurança e do nosso bem estar, a real essência da nossa realização pessoal e profissional, símbolo e meio de posse de poder, de *status* social, ele exerce, de facto, uma grande

influência no comportamento pessoal e profissional das pessoas. Não deixa, contudo, de ser uma moeda de troca, cujo fluxo é preciso alimentar continuamente. Não será descomedimento considerar que os pressupostos da *teoria do significado do dinheiro* são transversais às teorias motivacionais da expectativa e do reforço e, de uma forma não tão direta mas igualmente preponderante, à *teoria da fixação de objetivos* e às *teorias do resultado*. Se no caso das primeiras admitimos que o dinheiro surja, explicitamente, como moeda de troca e forma de pagamento do desempenho, no caso das segundas, o mesmo efeito surge de forma implícita, pois quando almejamos um resultado dito significativo e altamente satisfatório, seja em função, ou não, de um objetivo predefinido, a recompensa pecuniária simboliza a satisfação das necessidades ditas primárias (fisiológicas e de segurança), sem a qual, na perspectiva de Abraham Maslow (1991), as restantes necessidades (estima, pertença e autorrealização) não poderão ser realizadas.

Este tipo de pressuposto baseado na *teoria das necessidades* do autor (*ibidem*) assegura-nos que, mesmo na perspectiva das *teorias do resultado* e da *fixação de objetivos*, as quais indiciam a satisfação de necessidades de nível superior, o dinheiro assume o caráter de recurso “primário”, sem o qual o indivíduo não pode ver satisfeitas as necessidades fisiológicas e de segurança, como condição fundamental para ver satisfeitas as necessidades relacionadas com o desafio de consolidar a estima, a afiliação, o sentimento de pertença e de autorrealização, aneladas nos pressupostos daquelas teorias.

Congruentemente, estabelece-se uma relação direta entre a posse de dinheiro e a satisfação de aspetos relacionados com algumas das necessidades de nível superior, ao indiciar uma associação preponderante entre o dinheiro e os aspetos da autoestima, como fator que potencia a capacidade para assumir riscos, valorização de atributos pessoais, materialismo, fomentador do desejo de sucesso, etc. (cf. J. Neves, 2001: 273 e ss.).

O efeito geral da relação entre as necessidades básicas e as necessidades de nível superior conduz-nos para a assumpção de que o indivíduo, independentemente do nível de necessidades que procura satisfazer, cria sempre expectativas em relação ao esforço de trabalho que preconiza, procedendo à instrumentalização desse esforço laboral em proveito, necessariamente, próprio. Assim se concretiza a designada *teoria das expectativas* (D. Hampton, 1983; J. Pfeffer, 1992; E. Lawler, 1994; V. Vroom, 1995;) ou *da instrumentalidade* (J. Pfeffer, 1992). Esta abordagem teórica encerra, portanto, uma associação instrumental entre o desempenho (ótimo) atingido pelo indivíduo e o tipo de consequência (positiva) que mantém em

expectativa, por exemplo, a possibilidade de uma recompensa ou de uma promoção (J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1988)⁴⁶.

Segundo esta teoria, cada ator organizacional decide, dentro da sua racionalidade, entendimento e motivações pessoais, sobre a quantidade e a qualidade de esforço que julga ser necessário despender na realização e desempenho de determinada função ou tarefa, no sentido de obter as recompensas, não apenas as formalmente prescritas, mas as individual e subjetivamente desejadas. Neste caso, a força da expectativa é determinante no tipo de desempenho incrementado pelo ator ao nível do seu desenvolvimento e ação profissionais. Como consequência, a relação entre o desempenho e a recompensa que lhe é associada corresponde ao grau em que o ator acredita que determinado desempenho conduzirá a uma recompensa desejada, ou, por outro lado, a uma recompensa idealizada e ambicionada corresponderá o desempenho realizado. Porquanto, o ator desenvolve uma racionalidade própria quanto ao julgamento sobre a relação entre o esforço que vale a pena despender para alcançar um determinado nível de desempenho em função da recompensa desejada, se bem que, conseqüentemente, a lógica da expectativa não pode ser isolada como preceito de comparação que uns atores fazem em relação aos outros, particularmente no que diz respeito à recompensa do seu desempenho. Neste caso, a *teoria das expectativas* deixa-se influenciar pelos pressupostos da *teoria da equidade*⁴⁷. Por conseguinte, enquanto que, por exemplo, as teorias das necessidades sugerem *o que* motiva o comportamento humano ao passo que a teoria da expectativa sugere a forma *como* a motivação ocorre, decorrendo de um processo que se distingue do conteúdo da motivação em si. Além disso, a teoria da expectativa explica que sujeitos com necessidades similares podem apresentar índices motivacionais distintos, face a uma diferenciação de expectativa sobre a sua própria ação (cf. D. Hampton, 1983).

⁴⁶ Sendo que a *teoria das expectativas* está associada à *teoria da instrumentalidade*, esta distingue-se pelo pressuposto hipotético de que a conduta e o desempenho dos indivíduos são determinados, em parte, pelas expectativas que cada um tem sobre os resultados da sua própria ação, além de que acaba por ser influenciada, também, pela sua avaliação dos resultados dessa ação. Além disso, a *teoria da instrumentalidade* concorre para a teorização do conceito de atitude e, ainda, para a elaboração de previsões da conduta dos sujeitos a partir das atitudes (cf. J. Pfeffer, 1992: 57). J. L. Gibson, J. M. Ivancevich e J. H. Donnelly (1988: 133-145) e David R. Hampton (1983: 60) associam a *teoria das expectativas* e a *teoria da equidade* ao quadro mais geral das “teorias de processo” sobre a motivação humana, explicando o modo como é ativado o comportamento individual, como é condicionado, mantido ou como termina. Por sua vez, as teorias motivacionais de Abraham H. Maslow, David C. McClelland e F. Herzberg são integradas no quadro mais global das teorias de conteúdo sobre a motivação humana, dizendo respeito ao modo como os administradores gerem os fatores internos às pessoas, suscetíveis de ativar, dirigir, sustentar ou paralisar o comportamento humano.

⁴⁷ Dizendo respeito, especificamente, à comparação feita pelos atores entre os seus desempenhos e recompensas e os esforços e recompensas dos outros atores que trabalham em situações similares, sendo que a percepção de desigualdade salarial (mas não só), nestas circunstâncias, tende a ser geradora de tensão. Quanto maior for a desigualdade maior será a tensão entre atores, explicando, conseqüentemente, a relação estabelecida entre os atores e a percepção da recompensa, acentuando os processos de comparação nos ambientes laborais (cf. J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1988: 144, 145).

Assim, este novo modelo de organização do trabalho criava algum distanciamento, também, relativamente a algumas premissas do movimento das relações humanas, incidindo essencialmente nas necessidades do Homem no trabalho, pelo que a crítica fundamental de F. Herzberg ao movimento das relações humanas teria a ver com o facto de este movimento compensar a monotonia do desempenho laboral (vendo a monotonia como uma característica peculiar da natureza do trabalho) com eventuais benefícios correlativos aos fatores de higiene (cf. O. Ortsman, 1984; P. Bernoux; s/d.), camuflando-se, pelos pressupostos das relações humanas, a organização do trabalho com aspetos meramente compensatórios que não resolviam, definitivamente, a questão da motivação e da satisfação do Homem no trabalho.

Não obstante, Oscar Ortsman (1984) argumenta que o modelo do enriquecimento individual de tarefas converge, de forma bastante significativa, com os modelos da administração científica, clássica e do movimento das relações humanas (embora, neste último caso se desse relevância ao grupo em si), já que o pressuposto da individualização do trabalho mantém-se ao longo de todas as correntes, fazendo depender as possibilidades de promoção e recompensa de uma lógica caracteristicamente meritocrática, ou seja, estariam sempre dependentes das diferenças individuais com uma base generalizada no estereótipo do indivíduo mais ativo, mais dotado e mais competente. Além disso, a arquitetura organizacional mantém-se profundamente dicotomizada: a decisão, a conceção, a coordenação e o controlo/avaliação/reconhecimento/punição continuam a ser fortes prerrogativas do topo da hierarquia, exatamente na lógica de que as decisões descem do topo para a base e as informações sobem da base para o topo.

Um outro aspeto que denuncia a compatibilidade entre as correntes organizacionais em discussão tem a ver com o facto de se apresentarem modelos científicos absolutos, incontestáveis, com postulados de partida pouco suscetíveis de se pôr em causa, com capacidade para fazer generalizações com base numa orientação tipicamente nomotética, uniformizando as possibilidades de se produzir a “verdade” organizacional e laboral e, por isso, apresentando riscos de erro e de incerteza praticamente nulos, desde que o método científico seja rigorosamente seguido.

Estas aproximações constituíram razão suficiente para Oscar Ortsman (*ibidem*. 51) associar o modelo do enriquecimento individual de tarefas de F. Herzberg a um postulado que

designou como o “último trunfo tecnocrático”. Porquanto, continuamos a assistir a um esforço de racionalização do fator humano, que inscreve as teorias das necessidades e da motivação numa estratégia social do tipo diretivo e, por isso, tecnocrata (P. Bernoux, s/d.). Com efeito, a abordagem do modelo humano continuou organizado de forma tecnocrata de incidência liberal, consolidado na base de um conjunto de pressupostos e de princípios cientificamente determinados, não se desencadeando numa tentativa de esboçar um modelo interpretativo do comportamento e da ação humana no interior das organizações (cf. K. Grint, 1998).

Neste alinhamento analítico, Douglas McGregor (1980) introduziu uma maior preocupação administrativa pelo lado humano nas organizações, dado que pensava que os esquemas humanistas que lhe subjaziam (administração permissiva, democracia industrial, paz organizacional, etc.) eram potencialmente irrealizáveis, por se tratar de reações ritmadas pelo efeito dos métodos autocráticos de controlo da ação humana (K. Grint, 1998; P. Bernoux, s/d.). Congruentemente, Douglas McGregor (1965) opõe as ideias tradicionais e pessimistas da teoria X às ideias otimistas que preveem a integração dos objetivos individuais e organizacionais, da teoria Y, relativamente à conceção do Homem, mostrando a ligação existente entre a forma de uma organização se estruturar e as possibilidades que se oferecem em termos de necessidades, comportamentos e desempenhos do ser humano nas organizações⁴⁸.

⁴⁸ A respeito dos “métodos de influência e de controlo”, Douglas McGregor (*ibidem*) consolida uma perspectiva sobre as ideias tradicionais de direção e controlo sintetizada nos pressupostos da teoria X, afirmando, subsidiariamente, que “Na base de todas as decisões ou ações de quem dirige encontram-se convicções a respeito da natureza e do comportamento humano. Algumas são notavelmente características” (*ibidem*: 55). A propósito, o autor refere-se, por um lado, às ideias tradicionais de direção e controlo, sintetizadas na sua teoria X, designadamente: *i*) o ser humano médio não gosta intrinsecamente de trabalhar e trabalha o menos que pode; *ii*) a maior parte das pessoas precisam de ser coagidas, vigiadas, orientadas, ameaçadas com castigos, a fim de serem levadas a fazer o devido esforço para se alcançarem os objetivos da organização; *iii*) o ser humano médio prefere ser dirigido, deseja evitar responsabilidades, é relativamente pouco ambicioso e pretende segurança acima de tudo. Consequentemente, o autor advoga que a teoria X explica as consequências de uma determinada estratégia de gestão, mas não explica nem caracteriza a natureza humana, apesar de o pretender fazer, explicando que “Aquilo que algumas vezes aparenta ser novas estratégias – descentralização, gestão por objetivos, supervisão consultiva, chefia ‘democrática’ – não passa de vinho velho em odres novos, porque os métodos em que se baseia derivam das mesmas noções inadequadas acerca da natureza humana” (*ibidem*: 66). Por outro lado, mesmo confirmando que a solução da eliminação do controlo e o facto de se abdicar do autoritarismo não constituir uma solução viável, refere que não há uma correlação direta entre a satisfação do empregado e os níveis de produtividade, sendo que paz não é sinónimo de saúde organizacional, pelo que, da mesma forma, uma gestão socialmente responsável não é compatível com padrões complacentes de gestão organizacional. Não obstante, podem ser revelados alguns pressupostos inerentes à motivação humana capazes de alterar as visões mais tradicionais da orientação dos recursos humanos, assim sintetizados pelo autor na sua teoria Y: *i*) o dispêndio do esforço físico e mental no trabalho é tão natural como a distração e o descanso, pelo que o ser humano médio não sente aversão ao trabalho. Dependendo do controlo que se faça das condições respetivas, o trabalho pode ser fonte de satisfação (sendo executado de forma voluntária) ou fonte de castigo (sendo evitado); *ii*) o controlo exterior e a ameaça de castigo não são os únicos meios de suscitar esforços no sentido dos objetivos organizacionais. O homem é adepto do autocontrolo, posto ao serviço dos objetivos que se propôs alcançar; *iii*) é em função das recompensas atribuídas ao êxito da tarefa que se revela o empenho em alcançar os objetivos, alinhando-se, fundamentalmente, com a satisfação das necessidades egoístas e da autorrealização, tratando-se, muitas vezes, de produtos diretos do esforço orientado para a consecução dos objetivos; *iv*) o ser humano médio tem capacidade para aprender a aceitar e a procurar responsabilidades, desde que as condições o permitam. A recusa de responsabilidades e a ausência de ambição tendem a ser produto da experiência e não da natureza humana; *v*) a imaginação, o talento e a criatividade aplicados na solução de problemas organizacionais são inerentes às pessoas; *vi*) as potencialidades intelectuais do ser humano médio são utilizadas apenas de forma parcial. Concludentemente, enquanto que a teoria Y dá relevo ao facto dos limites da colaboração do ser humano na organização estar mais associados à capacidade dos supervisores descobrirem a maneira mais eficaz de consolidar o potencial humano, sendo que as causas do desempenho ineficiente devem ser procuradas nos métodos de organização e controlo dos recursos humanos, a teoria X encerra um processo de racionalização simplista para lidar com a ação organizacional dita ineficiente,

Em matéria de desempenho humano, estes pressupostos teórico conceptuais são de absoluta relevância, pois trata-se de clarificar a forma como podemos ver o Homem e a sua circunstância enquanto sujeito que desempenha determinadas funções, percebendo o nível de propensão e apetência para o seu desempenho.

Entre outros aspetos, a um Homem que não gosta de trabalhar e que, por isso, necessita de ser controlado, dirigido, sem capacidade de iniciativa, sujeito a uma espécie de reforço negativo, pela punição e castigo, recorrendo a sistemas de punição de forma a coagi-lo a consolidar os níveis de desempenho esperados, indiferente à ambição e avesso à mudança, associam-se estruturas organizacionais que apresentam uma divisão profunda das tarefas, com uma cadeia de comando dilatada, regras e procedimentos amplamente burocratizados, modos de seleção rígidos e sistemas de controlo e avaliação do desempenho apertados e sistemáticos. Neste caso, a avaliação faz parte de

“[...] uma estratégia gerencial cuja lógica implícita é que, para se conseguir que as pessoas orientem os seus esforços no sentido dos objetivos organizacionais, a direção deve dizer-lhes o que fazer, julgar a qualidade do que foi feito e recompensar ou punir de acordo com o julgamento. [...]. Os programas de avaliação têm por fim não só promover uma forma mais sistemática de controle dos subordinados, mas também controlar o comportamento dos superiores. Acredita-se, por exemplo, que o programa de avaliação obriga o superior a enfrentar os problemas de desempenho fraco e lidar com eles, que obriga a comunicar aos seus subordinados os seus julgamentos sobre os seus desempenhos, etc.” (D. McGregor, 1980: 79, 80).

Em alternativa, o autor propõe a conceção de um Homem que gosta de trabalhar, desejando atingir objetivos para a concretização dos quais conta com a iniciativa que lhe é própria e com a capacidade de autocontrolo. Possui a ambição da responsabilidade profissional, dotando-se de criatividade e imaginação para resolver problemas. Para além da segurança, as suas necessidades cobrem as satisfações sociais, de estima e de realização pessoal e profissional. Dentro destas possibilidades, as estruturas organizacionais que lhes deverão corresponder passam por um reagrupamento otimizado das tarefas (tendo em conta interesses mútuos), por uma descentralização das responsabilidades, por uma participação acrescida na definição de objetivo de trabalho e uma tendência para uma menor verticalização dos níveis hierárquicos, suscitando a

obedecendo ao princípio geral de que a direção e o controlo dos recursos humanos deverá acontecer por meio de estratégias de gestão autoritárias. Inversamente, as premissas decorrentes da teoria Y implicam o princípio da integração, dado que não havendo integração, a organização passa a ser prejudicada (*ibidem*: 55-79). A propósito, veja-se, também, Oscar Ortsman (1984).

emergência de mecanismos e processos de controlo e avaliação de desempenho mais consensuais ou, pelo menos, menos contestados.

Em resumo, à semelhança do que ocorre com os pressupostos da escola das Relações Humanas, o termo “controlo” surge diluído e até mesmo desvanecido do sentido diretivo que as teorias clássicas lhe haviam atribuído. Distanciando-se, inclusivamente, de uma perspetiva mais clarificadora de políticas e práticas de avaliação do desempenho humano, o sentido parece ser exatamente o inverso. Passa a atender-se ao “estado motivacional” do trabalhador, criando o prenúncio de que, mais importante do que desenvolver processos de controlo direto e sistemático do desempenho dos trabalhadores, seria a satisfação das várias necessidades do Homem no trabalho. Neste quadro de pressupostos, vamos ver que os termos que ganham mais relevância são o “reforçador positivo” (incentivo ou estímulo com sentido positivo) e o “reforçador negativo” (incentivo ou estímulo com sentido negativo).

Tendo emergido como uma ramificação do movimento das Relações Humanas (cf. J. Lodi, 1971), o estudo da motivação e da satisfação no trabalho estão associados às “necessidades humanas no trabalho”, às “expectativas profissionais”, pelo que estas surgem muito mais relevantes no quadro das tecnologias que visam o incremento de níveis de produtividade mais elevados. Daqui parece decorrer a pertinência de um outro termo com grande influência na predição do desempenho humano - a “fixação de objetivos” - que pode ser revista na forma de enfatizar os fins subjacentes à realização de determinada função ou tarefa, como forma de motivar o seu executor. Alega-se, como já antes observámos, ao argumento de que realizar o trabalho com base em objetivos que se pretendem alcançar sugere o despontar de comportamentos de maior empenho, como via para otimizar desempenhos, desde que tal objetivo se reflita em ganhos importantes para o indivíduo. Consequentemente, os padrões de comportamento e de desempenho referem-se aos modos pelos quais os atores perspetivam, eles próprios e em função do seu estado motivacional, a forma de fazerem as coisas como algo que resulta da combinação das suas características anatómicas, fisiológicas e psicológicas, orientando-nos para uma lógica de autocontrolo do desempenho. A ideia-chave passa, então, a ser não o controlo ou avaliação do desempenho mas, antes, a “predição do desempenho”, em que várias tecnologias de “predição” e manipulação do desempenho humano (pela via da gestão dos estados motivacionais) procuram

alinhar as expectativas, os interesses e as motivações dos indivíduos com as metas de produtividade da organização.

O fator motivacional mantém-se intocável na sua relevância, especialmente no que toca a substituir as perspetivas clássicas de controlo do trabalho humano, tendo sido, aliás, deslocado para o espectro dos “reforçadores positivos”, que, como vimos, podem assumir várias configurações: remuneração, elogio, incentivos pessoais, prémios de desempenho, regalias individuais, etc., fazem parte desta lógica de gestão de comportamentos para o desempenho otimizado.

Lembrar, ainda, que o desincentivo de comportamentos indesejados ou não conformes a desempenhos otimizados surge como a outra face da moeda, pelo que os “reforçadores”, na sua aceção negativa, emergem sob a forma de punições, castigos, reprimendas, censuras, participações, inquéritos de averiguação, etc. Estes “reforçadores negativos” surgem, também, como mecanismos de gestão da motivação humana, em termos diretos, e do desempenho profissional, pela via indireta.

1.6. A fusão do social e do técnico e as abordagens sistémicas

Uma derivação específica da Escola das Relações Humanas surge na perspetiva dos sistemas sociotécnicos⁴⁹, suscitando a evolução do *Homem gregário* para a configuração de

⁴⁹ Dizendo respeito ao interesse psicanalítico do Instituto Tavistock de Relações Humanas, esta corrente diferencia-se das pesquisas sociais mais clássicas, pela sua importância dada à ação e não apenas à produção final. Desenvolvido a partir das hipóteses teóricas da teoria geral dos sistemas, o *Tavistock Institute of Human Relations*, institucionalizado em Londres, em 1946, iniciou, então, um conjunto de investigações ao nível do relacionamento humano no interior da organização. Com efeito, foi sob forte influência da Teoria Geral dos Sistemas, com particular ênfase para a perspetiva de Ludwig von Bertalanffy (1973), as organizações das décadas de 1940-1950 teriam que ser interpretadas como sistemas abertos. Tendo adotado uma identidade de trabalho orientada para o desenvolvimento de métodos de pesquisa-ação, o seu papel foi importante na difusão dos sistemas sociotécnicos, com vista a uma intervenção centrada no desenvolvimento e mudança organizacionais. Decorrentes de contributos agregados pelas experiências de investigadores que haviam trabalhado juntos ao longo da Segunda Guerra Mundial, os interesses daquele Instituto orientaram-se para a resolução de problemas concretos das organizações e de relação social, com um enfoque particular nas investigações sobre a dinâmica de grupos (nos seus processos inconscientes e nas inter-relações dos seus membros). Não obstante, um segundo domínio de intervenção marcou a ação do Instituto, dizendo respeito às relações estabelecidas entre as dinâmicas dos grupos e as estruturas sociais mais amplas, fazendo-se notar nessas intervenções uma inspiração psicanalítica. Por princípio geral, era atribuída uma importância fundamentalmente técnica às intervenções, pelo que o sistema técnico determinava as relações sociais, os comportamentos individuais, bem como o conjunto das estruturas sociais do local de trabalho (cf. C. Perrow, 1981, O. Ortsman, 1984, P. Bernoux, s/d.) Deste movimento nasceu a noção de sistema aberto sociotécnico, colocando a ênfase nas escolhas sobre a organização do trabalho, com base no fator humano. Para um maior aprofundamento desta temática, veja-se os autores Oscar Ortsman (1984), Keith Grint (1998). Não obstante o facto de Keith Grint (*ibidem*) fazer decorrer essa corrente da escola das Relações Humanas, sob a forma de uma perspetiva Neo-Humana, na verdade, é mais comumente aceite inserir a corrente sociotécnica na Teoria Geral dos Sistemas (cf. J. Ferreira, 2001: 50 e ss.). A Teoria Geral dos Sistemas, (baseada nas leis fundamentais da Termodinâmica) surge como reação às perspetivas atomísticas que procuraram explicar e compreender os fenómenos naturais e sociais a partir de leis, características e normas específicas e endógenas relativamente às várias componentes do sistema. Esta teoria vingou partindo da premissa básica de que é descoincidente falar de sistema fechado e de sistema aberto: o primeiro está isolado do seu ambiente (externo), sendo

*Homem administrador*⁵⁰ (cf. K. Grint, 1998; J. Lodi, 1971). Trata-se de uma derivação que, de alguma forma, inaugura a discussão dos modelos organizacionais e administrativos no seio da Teoria Geral dos Sistemas, exatamente na perspetiva de Ludwig von Bertalanffy (1973: 74):

“São características da organização, quer de um organismo vivo quer de uma sociedade, noções como as de crescimento, diferenciação, ordem hierárquica, dominação, controlo, competição, etc. Estas noções não aparecem na física convencional. A teoria dos sistemas é capaz de tratar destas matérias.”⁵¹

Contrariando o sistema social primitivo (clã, família, tribo, etc.), que não obedecia a uma lógica de estruturação formal, os sistemas sociais modernos e contemporâneos desenvolveram-se na base de organizações e sistemas de trabalho diferenciados do ponto de vista estrutural e funcional. Algo que determinou o desenvolvimento de processos de socialização adstritos às funções de coordenação, integração social e, decorrentemente, de controlo e monitorização organizacional e pessoal.

independentes da ação de agentes externos, possuindo um tipo de entropia positiva, conduzindo à sua desorganização, cujo equilíbrio, paradoxalmente, surge com a sua desintegração; o sistema aberto surge como um organismo dotado de *equifinalidade* e de uma entropia negativa, sendo que há a possibilidade de importar energia do meio ambiente como forma de produzir a ordem e a (re)organização do sistema, contrariando as lógicas de desintegração e de destruição do seu equilíbrio. A principal hipótese teórica da Teoria Geral dos Sistemas aplicada às organizações e sistemas de trabalho surge com as características genéricas que podemos encontrar em qualquer organização: a sua sobrevivência ao longo da história, a tendência para o crescimento, para a diferenciação, para a competição e a capacidade de evolução/adaptação, como se um organismo vivo se tratasse (cf. *idem, ibidem*).

⁵⁰ A perspetiva desenvolvida por Herbert Simon (1983: 159, 219) em torno da decisão administrativa vai no sentido da substituição do *homo oeconomicus* pelo *homem administrativo*, não estando este preocupado com o caráter absoluto e rígido do princípio taylorista *the one best way*, mas apenas com a “maneira satisfatória” da fazer as coisas, defendendo o comportamento administrativo e “satisfaciente”, não “otimizante”, relevando para segundo plano os “deveres técnicos” do administrador. O Homem administrativo não procura o máximo lucro, mas o lucro suficiente, não procura o preço ótimo, mas o preço razoável. Algo que decorre da ideia de que os recursos são escassos e, como tal, insurge-se como uma das principais limitações postas às decisões administrativas, submetendo o conceito de eficiência a uma relatividade imposta pelo pressuposto de que esta deve ser avaliada com recurso a uma comparação da eficiência maior ou menor de duas soluções alternativas, propondo decisões compósitas (cf., também, J. Lodi, 1971: 205).

⁵¹ A teoria geral de sistemas teve origem nos trabalhos de Ludwig von Bertalanffy (1973), nas décadas de 40 e 50 do século passado. Não tem por finalidade a busca da solução prática dos problemas, mas a produção de conceitos capazes de criarem condições de aplicação empírica; constitui, eventualmente, uma forma mais abrangente de estudar os campos não físicos do conhecimento científico, designadamente os objetos das ciências sociais, desenvolvendo princípios unificadores comuns aos universos particulares das várias ciências e aproximando-se do objetivo da unidade de ciência. Desta forma, a compreensão dos sistemas decorre do seu estudo global, envolvendo todas as interdependências dos seus subsistemas. Daqui decorre a ideia de que os princípios e as leis dos sistemas, independentemente de decorrerem da termodinâmica, das similitudes estruturais, do isomorfismo ou da noção de totalidade, funcionam como hipótese teórica transversal aos vários domínios e naturezas do conhecimento científico: física, biologia e ciências sociais. Com efeito, os sistemas (independentemente da sua natureza) existem dentro de sistemas, são abertos. Isto é, comunicam entre si, e as funções de um sistema dependem da sua própria estrutura segundo uma lógica de autorregulação (homeostase) e de capacidade de conservar um estado equilibrado (cf. G. Morgan, 1996). A difusão destes conceitos invadiu a administração e a abordagem sistémica desta tornou-se imperativa e banal. Além disso, a perspetiva sistémica analisa as organizações e os seus sistemas administrativos e gestonários segundo o esquema *input-output*, desenvolvendo, de igual forma a noção de totalidade sistémica baseada no *holismo sistémico* (enquanto conceito contrário ao *elementarismo*), pelo que o todo não se explica por si só, mas através do entendimento da conexão entre as partes desse todo (cf. F. Kast e J. Rosenzweig, 1976: 127). A aplicação da teoria dos sistemas à teoria das organizações e da administração foi desenvolvida, entre outros, por Daniel Katz e Robert Kahn (1970: 35) que, após aferirem as possibilidades de aplicação das correntes psicológicas e sociológicas na análise organizacional, defendem que a teoria das organizações deve libertar-se das limitações das abordagens clássicas das organizações.

Além disso, a partir do momento em que nos orientamos por tal linha teórica e conceptual da análise das organizações e respetivos sistemas de trabalho, incorremos numa perspetiva de *organização social* que procura traçar e estabelecer relações entre o mundo social e o mundo técnico (G. Morgan, 1996). Tal tipologia de organização é matizada por um conjunto de comportamentos, ações e desempenhos laborais padronizados e inter-relacionados, resultando numa formalização explícita de papéis que se articulam entre si, como de um organismo se tratasse (cf. D. Hampton, 1983). Como tal, esta tipicidade das organizações sociais leva a que o conjunto de papéis consolide uma *diferenciação* de cargos e de funções aos quais estarão adstritos determinados níveis de eficiência e eficácia apropriados e esperados em termos de conduta, comportamento e resultando consentâneos com níveis de desempenho perfeitamente formalizados com recurso a uma hierarquia, a normas e valores compartilhados pelos membros do sistema social em causa, indiciando, desde logo, uma lógica *integradora* do desempenho organizacional.

Consequentemente, o papel profissional e o nível de desempenho que lhe está formalmente associado funcionam como *critério relacional* entre os indivíduos (J. Ferreira, 2001), não se limitando ao clássico binómio estímulo-resposta. Neste caso, a abordagem que fazemos do papel é, necessariamente, comportamental, significando o *papel* desempenhado pelo ator organizacional e o comportamento esperado para uma determinada função organizacional, radicando-se no tipo de desempenho que se espera de alguém. Dota-se, aqui, o comportamento humano de uma dimensão operacional ou de desempenho traduzido no *comportamento expresso* num dado padrão cultural que extravasa a perspetiva fechada das organizações e respetivos sistemas de trabalho, ao mesmo tempo que é conotado com as estruturas organizacionais vistas como *sistemas abertos* com necessidades que devem ser satisfeitas. Contudo, para isso dependem de uma relação apropriada estabelecida com um ambiente mais amplo, a fim de garantir várias formas de sobrevivência (cf. P. Bernoux, s/d; G. Morgan, 1996). Aliás, a configuração que passa a ser possível fazer do próprio ator concretiza a ideia do Homem como subsistema, associado à contingência do ator ser suscetível a dinâmicas tipicamente sistémicas e contingenciais. A propósito, Erhard Friedberg (1995: 227-228) explica que

“[...] a sua racionalidade e, por conseguinte, as suas ações não podem portanto ser analisadas e compreendidas senão quando repostas no quadro dos jogos e do sistema de ação concreto englobante, no interior dos quais elas se desenvolvem.

É para esta contextualização [de ator] que remete a noção de sistema. Em nada contraditória com a noção de ator, é-lhe completamente necessária. A racionalidade dos atores, bem como os seus comportamentos – ou, para empregar um outro vocabulário, as suas representações e a sua cultura, em resumo as suas identidades enquanto fornecedoras de premissas para os seus cálculos e, portanto, para os seus comportamentos – remetem para um contexto relacional ou, se se preferir, para um contexto imediato de ação, o qual só existe e se constitui nos e por esses comportamentos, nas e por essas identidades. Sistema e ator são coconstitutivos, estruturam-se e reestruturam-se mutuamente.

Falar de sistema não é pois contraditório com a ideia de autonomia do ator, como Segrestin parece julgar. Os diferentes atores individuais e coletivos de um sistema de ação nunca são somente ‘o agente periférico de um sistema de regulação’ (Segrestin, 1985, p. 90) que de algum modo existiria fora deles. Enquanto atores no sistema, participam nessa regulação: identificam-se com e por ela. Mas, ao mesmo tempo, dispõem de um mínimo de autonomia, ou seja de distância e de recuo, a respeito dessa regulação e em relação ao conjunto dos atores que ele religa ao estruturar as suas relações.”⁵²

No entanto, não conseguindo evitar a sua formalização e consequente padronização, sob a forma de “padrões-chave” e interconexões de grupo (cf. G. Morgan, 1996: 51), o papel e respetivo desempenho associados ao ator surgem como algo impessoal, externalizado face ao indivíduo, em que este se submete a tal efeito padronizador, não consolidado por um sistema burocrático apriorístico, mas pelo efeito *relacional* e *socializador* que se desenvolve em torno dos cargos, funções e papéis profissionais. No seguimento destes pressupostos, J. M. Carvalho Ferreira (2001: 63-64) refere-se assim ao desempenho de papéis:

“Encarar a organização como um sistema aberto implica a necessidade de introduzir a possibilidade de negociação entre um emissor de papel e a pessoa focal, na definição e configuração do papel, admitindo-se, conseqüentemente, quer a possibilidade de rejeição ou não do cumprimento do papel conforme o estabelecido, quer a influência dos sistemas físicos, tecnológicos e socioculturais na construção dos papéis. Por isso, o desempenho de um papel não é um mero resultado da adoção do papel (*role taking*), mas antes um processo de definição e construção de papéis (*role making*). Este processo de definição de papéis comporta dois aspetos: o conhecimento das expectativas e normas existentes sobre o papel e das pressões para a sua aceitação, e a modificação por parte da pessoa focal dos padrões estabelecidos sobre a conduta de papel, sendo o resultado final de uma redefinição do papel mais eficaz para a organização e mais satisfatório para o indivíduo.”

⁵² É neste enquadramento que o autor (*ibidem*: 229) recusa a ideia de opor uma “sociologia dos atores” a uma “sociologia dos sistemas”, traçando um ângulo de análise que perspetiva o sistema como uma “concha vazia a encher e a especificar”, sendo o que “os atores fizerem dela”, opondo esta noção de sistema a uma conceção funcionalista *a priori* que atribui pré-requisitos e condições de funcionamento a um determinado grupo humano. Desta forma, o autor admite que se trata de uma noção de sistema que se opõe à conceção cibernética de um sistema subjugado a uma percepção de mundo acabado, tornado definitivo, que, por natureza, se define com recurso a uma série de parâmetros *a priori*. A propósito, veja-se, também, Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977: 227 e ss), em que os autores se referem, especificamente, à noção de “sistema de ação concreta” que se deverá distinguir da noção de “sistema cibernético”, retomando a crítica de que um sistema não se assume como um “esquema *a priori*”, dado que um “sistema humano” não poderá ser caracterizado pela analogia da cibernética, sob pena de ignorar a dimensão estratégica dos atores individuais e coletivos (*ibidem*: 245, 246).

Por princípio geral, a abordagem sociotécnica funda-se numa gestão aberta e flexível das fronteiras organizacionais, tal como um sistema aberto que leva em linha de conta as relações estabelecidas entre os requisitos sociais, técnicos, administrativos, estratégicos e ambientais, segundo o pressuposto de que tudo depende de tudo (cf. G. Morgan, 1996: 51; I. Chiavenato, 2004: 486 e ss.)⁵³. Da mesma forma, a função de controlo e avaliação da ação humana é substituída pela função da (auto)regulação, devendo culminar no facto de as transformações internas dependerem, fundamentalmente, de capacidades de aprendizagem e desenvolvimento dos trabalhadores, dotando-os de uma flexibilidade de ação e espírito de iniciativa, pelo que, caracteristicamente, o (hetero)controlo dá lugar à autorregulação concretizada em sede de pequenos grupos autónomos, procurando, ao mesmo tempo, articular o aspeto social com o aspeto técnico das organizações. Pressupõe-se que ao desempenho dos indivíduos esteja associada uma forte capacidade de adaptação continuamente desenvolvida, deixando de lado a velha rigidez da execução pura e simples (cf. O. Ortsman, 1984), significando, ao mesmo tempo, a libertação da ação humana do pensamento racional burocrático (cf. G. Morgan, 1996)⁵⁴.

⁵³ Por um lado, a abordagem sociotécnica privilegiou uma intervenção centrada na participação democrática dos atores organizacionais e, por outro, desenvolveu um modelo de análise baseado no equilíbrio e otimização dos subsistemas técnico e social no funcionamento das organizações (cf. O. Ortsman, 1984: 139 e ss.). Por sua vez, Idalberto Chiavenato (2004: 491) observa que "A Teoria dos Sistemas utiliza o conceito do 'homem funcional' em contraste com o conceito de 'homo economicus' da Teoria Clássica, do 'homem organizacional' da Teoria Estruturalista e do 'homem administrativo' da Teoria Behaviorista. O indivíduo comporta-se em um papel dentro das organizações, inter-relacionando-se com os demais indivíduos como um sistema aberto. Nas suas ações em um conjunto de papéis, o 'homem funcional' mantém expectativas quanto ao papel dos demais participantes e procurar enviar aos outros as suas expectativas em papel. Essa interação altera ou reforça o papel. As organizações são sistemas de papéis, nas quais as pessoas desempenham papéis".

⁵⁴ O funcionamento das organizações segundo as perspetivas sociotécnica e sistémica evoluiu para uma perspetiva caracterizada pelo *pensamento contingencial* desenvolvido por Tom Burns e G. M. Stalker (seguidos por Joan Woodard, Lawrence e Lorsch), visando clarificar a distinção do enfoque mecanicista e o enfoque orgânico das organizações e dos sistemas e estruturas administrativas. De acordo com as premissas da teoria da contingência, é possível identificar um continuum de formas organizacionais de configuração mecanicista e de configuração organicista, e, ainda, de formas mais flexíveis que se mostram necessárias para lidar com os ambientes de mudança contínua. O objetivo fundamental é promover a adaptação bem sucedida da organização ao meio ambiente, algo que depende grandemente da capacidade para a administração interpretar, adequadamente, as condições de evolução e desenvolvimento da organização. Sugere-se, portanto, que a organização eficaz depende da sua capacidade para encontrar o equilíbrio ou uma conexão de compatibilidade entre a tecnologia, a estrutura e a estratégia, tendo em linha de conta que estão envolvidos fatores oriundos do ambiente externo, mas, também, aspetos endógenos à organização, com especial atenção para as necessidades, interesses e expectativas dos seres humanos. Além disso, as premissas desta teoria demonstram a necessidade de variar os estilos de organização entre as várias subunidades que a compõem, em função de determinadas especificidades dos respetivos subambientes (cf., a propósito, G. Morgan, 1996: 53-58). Por pressuposto geral, a abordagem contingencial é integrada no quadro da administração contemporânea, estando associada ao princípio inversamente proporcional ao pressuposto tayloriano "the one best a way", sendo marcada por um *pensamento situacional* que defende que não há planos, estruturas organizacionais, estilos de liderança ou estratégias de controlo que sirvam em todas as situações e de igual forma. Diferentes situações implicam formas distintas de administrar e gerir o que se passa nas organizações (cf. D. Hampton, 1983).

Dentro de uma lógica de confirmação da corrente sociotécnica, surge o programa da democracia industrial⁵⁵, como resultado de uma preocupação por dotar as organizações de um modelo de estruturação com base no princípio da autonomia do trabalhador e da autorregulação dos grupos de trabalho (O. Ortsman, 1984; J. Ferreira, 2001).

Dos vários aspetos que definiam as deficiências dos modelos clássicos de administração e organização do trabalho, chama-se a atenção para o facto de os valores dos indivíduos serem suscetíveis de mudarem ao longo dos tempos, designadamente nos meios mais jovens, onde o nível de escolaridade é mais elevado, apresentando outros interesses e outras ambições, para além da retribuição económica (pecuniária). A esse tipo de interesses são-lhes associados as ambições profissionais de desenvolver cargos, funções e tarefas com sentido acrescido do ponto de vista do reconhecimento pessoal e social, com um desejo pelo auto e heterodesenvolvimento, a fim de exercer um autocontrolo do seu próprio trabalho e autonomizar-se no seu próprio estilo de vida e, em concreto, no seu *modus operandi* laboral, dotando a organização de uma estrutura mais flexível, tendente a depositar mais confiança aos trabalhadores para se organizarem espontaneamente, levando a uma aceitação mais fácil da mudança (adaptação) constante (cf. P. Bernoux, s/d). Assim, o princípio do controlo autoritário sobre a execução do trabalho não se mostra um mecanismo administrativo e de gestão adequado e eficaz. Além disso, assiste-se a um défice de controlo social da sociedade industrial que não poderá ser corrigido recorrendo a medidas prescritivas e normalizadoras dos comportamentos e da ação humanos (cf. O. Ortsman, 1984).

Este modelo de organização e administração das organizações e sistemas de trabalho teve como preocupação central responder a problemas de ineficiência técnica no desempenho dos recursos humanos e das respetivas modalidades de organização e controlo social do trabalho, em especial, no que dizia respeito aos constrangimentos operacionais e de desempenho profissional suscitados e exigidos pelo incremento de novas tecnologias (J. Ferreira, 2001). O que quer dizer que, em rigor, o sistema técnico adquire uma substancial supremacia sobre o sistema social, dado que a sua interação implica a constante adaptação do Homem (social) ao trabalho (técnico). Não

⁵⁵ Trata-se de um programa que conheceu os seus principais desenvolvimentos na dupla incursão inglesa e norueguesa, sustentada pela discussão conjunta entre sindicatos e meios industriais a fim de prantear o desvio que então (década de 1960) se verificava entre a democratização social e as estruturas hierárquicas das organizações (empresas). Oscar Ortsman (1984) inseriu este movimento no âmbito da corrente sociotécnica, cognominando-a de “confirmação” dessa mesma corrente. Chama-se especial atenção para o caso da Noruega, por apresentar um passado de formação social e política do tipo social-democrata (cf. *idem, ibidem*, J. Ferreira, 2001).

obstante, a ideia de sistema aqui equacionada implica um determinismo do “construto humano”, imperando uma racionalidade da adaptação contínua às exigências de manutenção da organização, enquanto circunstância que caracteriza a preocupação ou exigência mais peculiar dos grupos de trabalho. A ideia central é convocar os esforços de todos os elementos e subsistemas em prol da sobrevivência do sistema organizacional (cf. P. Bernoux, s/d)⁵⁶.

Decorrentemente, dois aspetos próprios dos sistemas clássicos da organização do trabalho (tanto da linha taylorista e fayolista, como da linha racionalizadora weberiana) surgem profundamente sintomáticos e justificaram a emergência da democracia industrial como modelo alternativo da organização do trabalho: *i/* a excessiva centralização dos processos de tomada de decisão; *ii/* a hiperburocratização das associações sindicais (J. Ferreira, 2001).

O projeto da democracia industrial incidia, fundamentalmente, em problemas gerados em torno dos aspetos mais negativos da administração e gestão dos recursos humanos, partindo das suas soluções para promover uma nova forma de organização do trabalho industrial. O dado mais inequívoco deste pressuposto teria a ver com o facto de as empresas e os respetivos sistemas de trabalho, tal como estavam organizados segundo as premissas clássicas, apresentarem características de sistemas abertos, ao ponto de não conseguirem evitar que os trabalhadores desenvolvessem uma consciência crítica coletiva com origem externa, levando-os a lutar por determinados valores que tendiam a impor a autorrealização e a autoestima pessoal e social, relevando para segundo plano os aspetos salariais e pecuniários que potenciavam o consumo de bens e serviços (*idem, ibidem*).

Concludentemente, podemos afirmar que, dentro de uma perspetiva sociotécnica, a avaliação do desempenho surge como algo que estima o esforço individual quando inserido numa lógica de tarefa conjunta, precisamente porque o trabalho se caracteriza por uma interação que exige um grau de cooperação que articula as relações sociais com o carácter tecnológico desse trabalho (cf. C. Perrow, 1981).

⁵⁶ Não obstante, o autor (*ibidem*: 109) advoga que a transposição do ímpeto da sobrevivência associada aos organismos vivos para os sistemas sociais e humanos assume um carácter de “golpe de força teórico mal fundamentado, porque nada prova que o objetivo dos atores de uma organização seja ora a sobrevivência desta, ora o próprio acordo sobre as condições de sobrevivência.

Como tal, avaliação do desempenho, mais ou menos explícita, ou configurada numa perspetiva de hetero ou de autoavaliação, visa um conjunto de comportamentos, ações e desempenhos laborais padronizados e inter-relacionados, resultando numa formalização explícita de papéis que se articulam entre si, tendo como critério avaliativo mais geral a *diferenciação* de cargos e de funções aos quais estarão adstritos determinados níveis de eficiência e eficácia apropriados e esperados em termos de conduta, e comportamento. Tal facto faz supor que a avaliação incide sobre níveis de desempenho perfeitamente formalizados com recurso a uma hierarquia, a normas e valores compartilhados pelos membros do sistema social (ou sociotécnico) em causa, indiciando, desde logo, uma lógica *integradora* do desempenho organizacional, sendo que esse desempenho coletivo do sistema decorre dos múltiplos esforços individuais interligados. Pode dizer-se, portanto, que a avaliação do desempenho humano está condicionada pelo *critério relacional* operado entre os múltiplos esforços individuais, não se limitando ao clássico binómio estímulo-resposta relativo a cada trabalhador, que normalmente se limitava a prestar contas da realização bem (ou mal) sucedida das suas tarefas, ou seja, com o seu desempenho assumido de forma absolutamente individual.

Além disso, a avaliação tem em conta a capacidade - tipicamente orgânica - de adaptação do indivíduo, pelo que a função de heterocontrolo do desempenho é substituída pela função da (auto) regulação das interações. Indicadores de vária ordem, como as capacidades de aprendizagem e desenvolvimento dos trabalhadores, a sua flexibilidade de ação e o espírito de iniciativa, emergem como aspetos importantes da avaliação do desempenho humano, provocando, porquanto, uma mutação do controlo direto mais clássico para mecanismos de autorregulação levada a cabo pelos grupos de trabalho autónomos. Ao mesmo tempo, faz-se notar uma preocupação por dotar as organizações de um modelo de estruturação com base no princípio da autonomia do trabalhador e da autorregulação dos grupos de trabalho, segundo uma lógica de autopreservação, prevendo-se que a organização e os seus grupos, metaforicamente cognominados de *sistema orgânico*, tenderão a perseguir objetivos de forma continuada, estando

interessados em alcançar níveis de desempenho que proporcionem a sua própria preservação (R. Mayntz, 1977)⁵⁷.

1.7. A tecnologia da dinâmica de grupos das abordagens liberais

A uma tendência, ou se quisermos, a um movimento de consciencialização sobre a capacidade de interação do Homem no trabalho e as possibilidades daí decorrentes para que os indivíduos assumissem um papel mais ativo e determinante na organização - fundamentalmente, pela via da abordagem do fator humano e das perspetivas psicológicas -, sobrevém a resposta do movimento do “grupo de autoformação” (O. Ortsman, 1984)⁵⁸, revezando a velha imagem da individualização do trabalho para uma perspetiva de sistemas de trabalho organizados em torno da dinâmica de grupos, inaugurando, de certa forma, o espírito e a prática do Desenvolvimento Organizacional com o sentido sugerido por Oscar Ortsman (*ibidem*: 75): “[...] uma resposta liberal”.

Surgindo como uma espécie de censura interna aos velhos sistemas liberais e capitalistas da organização do trabalho, a dinâmica de grupos e o grupo de autoformação inicia-se com uma crítica ao universo burocrático, por despersonalizar o trabalhador, condicionando a sua ação laboral através de regras minuciosas, que introduzem uma racionalidade única de resolver os problemas. Um sistema altamente alienante que ignora a afetividade do ser humano. Inserido nas

⁵⁷ Apesar do sentido dado à ideia de “sistema aberto” estar explícito nos nossos argumentos, Gareth Morgan (1996: 241 - 243), referindo-se aos estudos dos investigadores chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, alerta para que o sentido da autoregulação possa ser reduzido ao sentido da “autopoiesis” (autoprodução), olhando para os organismos vivos como “sistemas fechados”. Para tal, baseia-se nos argumentos dos autores, segundo os quais os sistemas vivos podem ser caracterizados pela sua autonomia, pela sua circularidade e pela capacidade de autorreferência, adotando um sentido de desenvolvimento e perpetuação conseguido pela via da autocriação. Como tal, a interação de um sistema com o seu ambiente corresponde a um reflexo que caracteriza a sua própria dinâmica orientada para autorreprodução, observando-se que o ambiente é parte de si mesmo, porque as relações que trava com esse ambiente são internamente determinadas. A organização e a identidade próprias são o seu fim mais importante. Como tal, a organização, segundo este espectro de premissas, é um sistema autorreferente, dentro de outros sistemas autorreferentes. A mesma premissa pode ser aplicada ao grupo de trabalho.

⁵⁸ Oscar Ortsman (1984), a este propósito, refere-se ao designado “grupo de autoformação” como estratégia saída do pós-guerra (2.ª Grande Guerra Mundial), suscitando modificações acrescidas na organização do trabalho própria das velhas estruturas tecnocratas excessivamente rígidas. O objetivo destas dinâmicas de grupo seria permitir que os atores organizacionais desenvolvessem uma consciência mais apurada dos problemas encontrados no seu local de trabalho. A natureza desta dinâmica de grupos tinha como fim essencial levar os atores de determinado grupo de trabalho a observarem a natureza das suas relações relativamente a cada membro do grupo e, conseqüentemente, observarem a evolução do grupo como um todo. A mensuração do desempenho era feita segundo o parâmetro e respetivos indicadores de aprendizagem dos elementos do grupo. No entanto, a transposição desta metodologia de trabalho para as empresas e organizações em geral mostrou-se difícil, exatamente por causa dos aspeto cultural das organizações ser demasiado verticalizado e estruturado e, ainda, devido ao caráter temporário daqueles grupos de trabalho; também a suscetibilidade do conflito entre pares, fazia desta metodologia algo pouco viável. No limite, promovia mais o desenvolvimento individual e grupal e menos o desenvolvimento organizacional. Não foi por acaso que o movimento do Desenvolvimento Organizacional foi uma espécie de contrarreacção ao grupo de autoformação.

técnicas sociais do tipo “dinâmica de grupo”, o grupo de autoformação surge como um tipo de experiência do indivíduo enquanto elemento ativo de um determinado grupo de trabalho, capaz de ter um máximo de oportunidades e diversificar comportamentos, desempenhos, dar e receber informações acerca dos comportamentos e desempenhos vividos pelos outros e por si próprio.

O pressuposto geral é levar o trabalhador a fazer parte de uma autoconsciência e de uma consciência coletiva de interdependência (de grupo) para melhor compreender os efeitos daqueles comportamentos e desempenhos, dotando o grupo de propriedades que emergem dos seus próprios mecanismos autorreguladores, associando-se-lhe o sentido mais amplo de autonomia, sendo que a autonomia do grupo passa a ser proporcional aos seus mecanismos autorreguladores, e também porque a evolução, desenvolvimento e preservação desse grupo passa a depender substancialmente do padrão de interação, segundo uma lógica de cálculo de poder e de influência, para além da partilha de sentimentos de integração, pertença e interdependência (P. Mossinger, s/d; D. Hampton, 1983). Algo que poderá resultar numa ideia de organização que melhor poderá fazer uso do potencial humano, conotada com um padrão de eficiência laboral elevado, ligados por um padrão de superposição de outros grupos dotados de semelhante grau de eficiência (R. Likert, 1971).

Esta linha teórica e conceptual leva-nos a perspetivar o grupo (de autoformação) como sistema psicossocial, baseando a sua dinâmica no pressuposto de que os elementos do grupo são levados a observarem e analisarem a natureza e as consequências das suas relações com cada membro do grupo e a evolução dessas relações, perspetivando a dinâmica do grupo como resultado dessas relações interprofissionais, pressupondo uma lógica de “cooptação” que implica a absorção dos elementos do grupo na respetiva estrutura de decisão, como meio de evitar a ameaça à sua estabilidade (cf. J. Lodi, 1971: 98), inferindo-se, ao mesmo tempo, o “princípio de relações solidarizantes” como forma de desenvolver e consolidar o “funcionamento grupal” (R. Likert, 1971: 128, 130) enquanto sistema coeso que procura evitar a sua dissolução e, ao mesmo tempo, aumentar os níveis de eficiência e eficácia.

Em termos de efeitos, a transposição deste tipo de dinâmica para as organizações implica modificações na cultura organizacional e na perspetivação dos desempenhos, seja na forma de os motivar e fazer acontecer, seja na perspetiva de os controlar e avaliar. Falar da situação de um indivíduo como elemento de um grupo de trabalho (com estas características) será, por certo,

muito diferente da situação de um indivíduo considerado numa perspetiva insular no interior de uma organização.

A propósito, Oscar Ortsman (1984) sugere que em estruturas organizacionais amplamente hierarquizadas (no sentido vertical) a dinâmica sugerida pelo grupo de autoformação é deficitária, sendo, por outro lado, uma dinâmica que apresenta resultados positivos em organizações mais flexíveis, abertas à inovação e mudança. A principal debilidade desta corrente de pensamento terá a ver com a sua aplicabilidade caracteristicamente de curto prazo, sendo que a perspetiva da dinâmica organizacional é que as organizações sejam capazes de se perpetuar o mais possível no tempo. Neste caso, o grupo de autoformação vai surgir como que uma suborganização (sistema psicossocial) temporária no interior de uma organização que se procura perpetuar no tempo. Por assim dizer, os elementos do grupo de autoformação perdem as referências temporais do passado, concentrando-se no momento presente em que a sua dinâmica é operada. Se, por um lado, a liberdade dos seus movimentos é maior, por outro, a mudança suscitada por essa dinâmica corre o risco de se afastar das referências socioculturais (designadamente, as referências do passado) da organização, passando a promover uma forma de mudança provisória.

O controlo de comportamentos e de desempenhos é efetivado na dupla perspetiva de auto e heteromonitorização. Como consequência, a arquitetura dos sistemas de recompensas inerentes, tem a sua origem na própria capacidade para a aprendizagem, adotando uma perspetiva algo atomística e circunscrita ao desenvolvimento de procedimentos marcados pelo empenhamento que visa alargar ou modificar os comportamentos e desempenhos, se bem que numa perspetiva de curto prazo, onde a compensação pecuniária surge à cabeça. Isto sugere que estamos a falar de uma técnica de intervenção social, mas com um tipo de tensão gestionária de competências e de desempenhos, afeta a uma lógica de formação individual dos indivíduos, sob a influência cultural de um dado grupo. Algo que nos obriga a supor que a operacionalização deste modelo de organização do trabalho implicaria a constituição de grupos mais ou menos homogéneos. Contudo, tal tipicidade originária não pode ser totalmente garantida: o dilema que se cria aqui tem que ver com o desenvolvimento individual *versus* o desenvolvimento organizacional, em que se sugere uma confusão feita entre estas duas perspetivas de desenvolvimento. Presume-se, em todo o caso, que o desenvolvimento individual, a partir do grupo de autoformação, fomenta o desenvolvimento e melhoria dos modelos de administração e gestão organizacionais onde o grupo está alocado (cf. *idem, ibidem*).

Desta linha de desenvolvimento teórico e conceptual da administração das organizações e da organização dos sistemas de trabalho, conjectura-se aquilo que Oscar Ortsman (*ibidem*: 95) designou por “apogeu do liberalismo”, resultando no desenvolvimento de um conjunto de técnicas que visam, mais uma vez, o incremento de níveis otimizados do desempenho humano no interior das organizações, tendo como preceito fundamental a melhoria da eficiência e eficácia. Esse movimento surge sob o signo do movimento do Desenvolvimento das Organizações (I. Chiavenato, 2004: 486 e ss.)⁵⁹, enquanto reação ao grupo de autoformação que, como vimos, apresenta debilidades em termos de promoção de mudanças estruturais nas organizações.

A abordagem ao Desenvolvimento das Organizações ou Desenvolvimento Organizacional foi lançada com a perspetiva da dinâmica de grupos (Kurt Lewin, s/d; J. Lodi, 1971)⁶⁰, passando pelo incremento dos sistemas de análise de dados e *feedback* sistemático do desempenho de grupo e, ainda, na conceção das organizações como sistemas sociotécnicos abertos, perspetivados a partir dos estudos do Instituto Tavistock (O. Ortsman, 1984). Como abordagem teórica, resulta da aplicação de alguns princípios das ciências sociais (psicologia, sociologia e

⁵⁹ Em termos originários, o movimento do Desenvolvimento Organizacional surgiu a partir de 1962, que sistematiza um conjunto de pressupostos a respeito do Homem, da organização e do meio ambiente. Tal sistematização visa, fundamentalmente, promover o crescimento e o desenvolvimento das organizações. Traduz-se num desdobramento operacional da Teoria Comportamental, com a pretensão de se desenvolver em linha com os pressupostos da abordagem sistémica das organizações. Portanto, não se trata propriamente de uma teoria organizacional, mas antes de um movimento que congrega várias tendências teóricas que visam aplicar à administração diversos contributos oriundos das ciências do comportamento. Dessa congregação de esforços contam-se, por exemplo: *i)* uma nova abordagem mais global à organização, não se limitando ao indivíduo; *ii)* os avanços operados no quadro da motivação humana, provocando uma nova abordagem da administração e, muito particularmente, uma reinterpretação do Homem e da organização baseada na dinâmica motivacional; *iii)* desenvolvimento das primeiras pesquisas de laboratório sobre o comportamento humano em grupo (National Training Laboratory, de Bethel, em 1947), de onde resultou a publicação de um livro subordinado às pesquisas com *T-Group*; *iv)* as mudanças operadas no mundo de então, sendo significativas ao ponto de olhar para as organizações (maiores e mais complexas) e para o Homem (com necessidades, motivações e expectativas a que interessa atender), definindo-o como ser complexo – revolucionando-se o conceito de valores organizacionais de forma a promover os ideais humanistas e democratas, atendendo, simultaneamente, a um novo conceito de poder baseado na colaboração e na razão *versus* coação e ameaça/punição, além de se passar a atender aos fenómenos do conflito interpessoal. O movimento do Desenvolvimento Organizacional constitui uma resposta à necessidade de inovar. Além disso, assistiu-se à fusão da abordagem estrutural dos estudos do comportamento humano, com recurso à teoria dos sistemas (abordagem sistémica), levando a que os modelos do Desenvolvimento Organizacional se baseassem em quatro variáveis fundamentais: o ambiente, a organização, o grupo e o indivíduo. A metodologia geral passava por explorar a interdependência destas variáveis e, por essa via, diagnosticar e intervir na organização, provocando mudanças estruturais que tinham como objetivo alcançar a plena realização, em simultâneo, dos objetivos organizacionais e individuais (cf. I. Chiavenato, 2004: 370).

⁶⁰ Dos vários contributos decorrentes das perspetivas desenvolvidas em torno da dinâmica de grupos, realça-se a abordagem de Kurt Lewin (s/d) com um especial enfoque no grupo social como base da configuração do indivíduo, sendo que é o grupo que tende a determinar o curso da vida do indivíduo, tomando esta relação como uma interdependência forte entre a base (grupo) e o curso/processo (indivíduo), preocupando-se, ao mesmo tempo, em estabelecer uma relação entre a ação e a teoria sociais, para o que convoca três grupos de conceitos explicativos daquela relação: *espaço de movimento livre, espaço de vida, região; necessidade, nível de aspiração, saciedade; atmosfera de grupo/atmosfera cultural geral, níveis de realidade, perspetiva de tempo, decisão de grupo e sentimento de grupo*. Por sua vez, Edgar Schein (1982) refere-se à noção de grupo, impondo alguns critérios definidores, designadamente, enquanto conjunto de pessoas com capacidade para interagirem, fazendo-o de forma consciente umas em relação às outras, percebendo-se, no seu todo, como um grupo. Defende ainda o autor que o grupo decorre originalmente do próprio processo organizacional, podendo-se falar de grupos formais (deliberadamente formados com caráter permanente ou temporário) e de grupos informais, explicando que a natureza deste tipo de grupos decorre do facto da natureza da pessoa extravasar os limites formais da organização, dando aso a relações informais, as quais se transformam em grupos informais.

antropologia) ao campo da administração e gestão das organizações (P. Drucker, 1989; D. McGregor, 1980; E. Schein, 1982, 1992).

Genericamente, trata-se de uma abordagem teórica que opera com os pressupostos saídos das teorias das necessidades e motivações humanas, sintetizadas pelo otimismo da teoria Y de Douglas McGregor (1980), nas tendências autonómicas da democracia industrial, e nas técnicas de intervenção social epilgadas na dinâmica de grupos e consolidada pelo grupo de autoformação (O. Ortsman, 1984).

Das técnicas associadas ao movimento do Desenvolvimento das Organizações, contam-se quatro fundamentais que especificam e concretizam o espírito e a prática desse movimento⁶¹: *i)* assegurar a coesão de um grupo natural, que inclui a contemplação de soluções para problemas de comunicação intergrupos ou interdepartamental, problemas de qualidade e celeridade nos processos de tomada de decisão, solução para problemas relacionados com a coesão interna dos grupos operacionais (inter-relações pessoais e profissionais) e com problemas referidos à relação entre as organizações e o meio; *ii)* a resolução de conflitos interdepartamentais, decorrentes da complexidade das organizações industriais e das inter-relações das suas componentes (hierarquia, estrutura funcional, etc.), procurando atuar ao nível de colaborações pouco abertas e com grandes défices de eficiência e eficácia para a organização. Basicamente, trata-se de implementar técnicas de gestão de conflitos, atuando ao nível estrutural e funcional; *iii)* a reação aos inquéritos (*survey-feedback*), consistindo em dar especial atenção à maneira de difundir a informação colhida num inquérito, tendo em conta a promoção da ação otimizada dos indivíduos, sugerindo-se que a comunicação de resultados de inquéritos poderá ser uma forma de induzir mudanças importantes nas organizações; *iv)* a compreensão de uma organização nova, pela apresentação e discussão de reestruturações, tendencialmente parciais, podendo apresentar-se numa reconfiguração total da organização. Normalmente trata-se de um trabalho de comunicação, compreensão e sensibilização para as reconfigurações operadas, tendo como referência, por exemplo, adaptar os objetivos às novas estruturas organizacionais; *v)* a grelha de gestão que consiste num esforço de mudança organizacional programado e sistemático, sugerindo-se que a sua aplicação acontece de uma forma muito circunscrita à esfera dos problemas particulares que eventualmente iam surgindo, ou seja, para determinado problema encontrado aplicava-se-lhe uma técnica de

⁶¹ Para melhor aprofundar o impacto e o significado prático destas técnicas, vejam-se os exemplos descritos por Oscar Ortsman (1984: 98-110).

resolução específica. Muito raramente se verificava a sua utilização integral e sistemática, pelo simples facto de que a cronologia dos problemas organizacionais não coincidia com o seu perfil de sistematicidade e integralidade; *vi)* o grupo de apoio, suscitando um exercício mais geral de audição aos problemas da organização, designadamente, os relacionados com condição dos indivíduos *dentro* da organização, *com* os seus pares e *para com* a organização. Com o fim de reconhecer incoerências profissionais dos indivíduos da seguinte forma: denunciar essas incoerências com o seu aspeto sintomático, a que é preciso dar resposta; estudar a melhor forma de melhorar a relação entre os indivíduos e a organização; numa perspetiva pessoal, o grupo de apoio dará auxílio na renegociação do papel de cada um na organização; utilizar o grupo no apoio a outros setores da organização, envolvendo-os em processos da mesma natureza (*idem, ibidem*).

Na perspetiva do Desenvolvimento das Organizações, concretiza-se a dimensão cultural, exatamente no sentido de promover valores que, sob a forma de normas de comportamento tidos como desejáveis para a organização, apostam na transformação, eclosão e generalização cultural. Com efeito, a intervenção das técnicas do Desenvolvimento Organizacional dizem respeito aos problemas de grupos, às relações afetivas e às estratégias de educação, formação e socialização secundária, inseridos, de forma sistemática, no quotidiano das organizações. É, aliás, um tipo de intervenção que é sustentado pelo postulado de que o respeito pelas necessidades do Homem no trabalho e a produtividade da organização são complementares, opondo-se a um pensamento e práticas caracteristicamente tecnocratas, já que não propõe soluções pré-formatadas que bastaria aplicar. As soluções decorrem de um complexo processo de *aculturação organizacional* (E. Schein, 1982)⁶², olhando-se para cada ator como uma espécie de catalisador dessas soluções, embora,

⁶² A perspetiva da cultura organizacional foi desenvolvida por Edgar Schein (1982) no começo dos anos 1980. Este modelo tornou-se, então, numa das influências fundamentais para as teorias de Cultura Organizacional, baseando-se na ideia de que a cultura de uma organização existe em três diferentes níveis, sendo eles: *i)* artefactos, enquanto fatores visíveis na organização, mas geralmente indecifráveis. É o primeiro e mais visível nível da organização. São incluídos, por exemplo, a missão, os slogans, as instalações da empresa, a mobília, etc. Um importante aspeto dos artefactos é a facilidade de ser observado mas a dificuldade de ser decifrado. Pode ser aspetos altamente visíveis, mas com significados distintos para cada pessoa. Contam-se, ainda, as manifestações físicas, *design*, imagem, vestuário, objetos materiais, *layout*, as manifestações comportamentais como as cerimónias, os rituais, os padrões de comunicação, as tradições, as recompensas e punições; as manifestações verbais como piadas, anedotas, apelidos, alcunhas, explicações, mitos, história da organização. Os atores podem ou não estar atentos aos artefactos da cultura, mas podem ser diretamente observáveis por qualquer pessoa. São os elementos mais acessíveis da cultura; *ii)* as normas e os valores que o autor considera ser o segundo nível. Os valores locais e pessoais são amplamente expressos na organização, pelo que os membros de uma organização são capazes de reconhecer os valores da organização através de normas que lhe são associadas. São regras que não são escritas que permitem aos membros de uma cultura saber o que é esperado deles numa vasta variedade de situações; *iii)* os pressupostos, ocupando o último nível e mais profundo da organização, considerados como os fatores mais importantes. De acordo com o autor, este nível forma o coração da cultura de uma organização. Os pressupostos existem além da consciência e são elementos invisíveis e dificilmente identificados nas interações desenvolvidas entre os atores. Geralmente são crenças ou pressupostos mais ocultos que muitas vezes existem sem o conhecimento consciente de grande parte dos atores. Os pressupostos representam também o que os membros da organização acreditam ser a realidade, influenciando o que sentem, pensam e agem.

cada indivíduo leve consigo os *valores Y* (ou outros semelhantes) a título meramente pessoal (cf. D. McGregor, 1980; Ortsman, 1984; P. Bernoux, s/d).

A isto subjaz, também, a relevância da designada *cultura original*, extraída das investigações levadas a cabo por William Ouchi (1985), no âmbito de empresas americanas. E, de facto, o autor enquadró conceptualmente o conceito de *cultura original* por meio de uma alegada consistência interna das organizações relativamente a determinados valores partilhados: intimidade, confiança, cooperação, trabalho em equipa e igualdade. A conceptualização destas características organizacionais foi consolidada pelo autor por aquilo que designou de teoria Z, ou organizações do tipo Z, em que o processo decisório tende a ser marcado pelos valores do consenso e da participação, da confiança, amizade e do trabalho em conjunto, conforme o autor explica:

“A tomada de decisão consensual atende ao valor direto de informação e ao valor da participação, ao mesmo tempo que marca abertamente o compromisso da organização para com esses valores. [...]. Geralmente as organizações do Tipo Z consagram uma grande quantidade de energia ao desenvolvimento de habilidades interpessoais necessárias à decisão grupal efetiva, talvez em parte por esta razão simbólica (W. Ouchi, 1985: 81).

Congruentemente, o autor ressalva o facto das organizações dotadas da tipologia Z tenderem para apresentarem dinâmicas que demonstram um grande interesse pelo bem estar dos subordinados e dos colegas como uma parte natural do relacionamento de trabalho. Além disso, as relações daí advindas pautam-se pela informalidade e pela ênfase num quadro de inter-relações entre pares, ou entre colegas e não apenas entre subordinados e superiores. Esta orientação holística surge, na perspetiva do próprio autor, como uma característica central das organizações, sobretudo porque mantém uma “intensa atmosfera igualitária” no interior das organizações do tipo Z (*idem, ibidem*: 82). A isto subjaz a designada “cultura Z, em que o autor referencia o quadro cultural das organizações que não se limita aos arquétipos da *tradição* e do *clima*. Indo para além disso, W. Ouchi (*ibidem*: 203) observa que

“[...] cultura implica os valores de uma empresa, tais como agressividade, defesa, agilidade – valores que estabelecem um padrão para atividades, opiniões e ações. [...]. Uma cultura Z tem um conjunto distinto de valores, entre os quais emprego a longo prazo, confiança e relacionamentos pessoais íntimos. Nenhuma área ou aspeto de uma empresa permanecem intocados por essa cultura, desde as

suas estratégias até ao seu pessoal; até mesmo seus produtos são moldados por esses valores. De todos os seus valores, o comprometimento de uma cultura Z para com o seu pessoal – seus trabalhadores – é da máxima importância. De facto, os elementos humanizadores de uma cultura do Tipo Z vão além dos muros de uma empresa”,

estando em causa a relação entre as condições de trabalho humanizadas, o aumento de produtividade, bem como entre a autoestima dos atores. Consequentemente, esta configuração organizacional mais humanizada sugere, na perspectiva do autor, um claro incremento de sucesso organizacional, decorrente daquilo que a cultura oferece aos indivíduos, designadamente um meio social e organizacional mais estável, capaz de influenciar positivamente outras esferas da sua vida – por exemplo, ao nível da manutenção de relacionamentos sociais externos. William Ouchi (*ibidem*: 207) concretiza a relevância da sua perspectiva alegando que

“Em compensação, uma empresa Z pode equilibrar relacionamentos sociais com produtividade, porque de qualquer modo ambos se relacionam: uma sociedade e uma economia representam duas facetas de uma nação. Se o corpo social deixa de operar tranquilamente, o corpo económico é afetado. Uma organização económica não é puramente uma criação económica; é simultaneamente uma criação social.”

No seguimento conceptual da teoria Z, Wayne K. Hoy e Cecil G. Miskel (2001) descreveram algumas das características típicas de uma organização com essa tipologia, enquadrando-as em processos administrativos ocorridos em contextos organizacionais escolares: *i) a continuidade e estabilidade de trabalho* - segundo este valor ou característica, os atores organizacionais, ao valorizá-la e ao partilhá-la como tal, desenvolviam sentimentos de segurança e de pertença profissionais, elevando os índices de empenhamento e de comprometimento com os objetivos organizacionais. Por esta via, os atores seriam levados a investir todo o seu tempo, energias e capacidades pessoais e profissionais na organização; *ii) o exercício de funções e papéis diferenciados* - de acordo com esta característica, apesar de implicar um ritmo mais lento de promoções, os atores organizacionais teriam a possibilidade de desempenhar funções e tarefas diferenciadas, alargando e diversificando as suas experiências profissionais (uma espécie de polivalência funcional), explorando várias vias e possibilidades no desenvolvimento da sua carreira profissional; *iii) a tomada de decisão participada e consensual* - esta característica introduz a tônica democrática no funcionamento das organizações, levando à consideração de que o envolvimento e o comprometimento elevados dos atores estão associados à sua participação nas

principais decisões laborais. Sendo certo que a limitação da decisão em grupo deve aqui ser apontada, por se mostrar mais lenta, com alguma perda de eficiência, pode, no entanto, mostrar-se mais eficaz quando bem sucedida, cujas vantagens associadas ao desenvolvimento de um sentimento forte de coesão e de comprometimento em torno dessas decisões, ganham um protagonismo acrescido; *iv) a responsabilização individual nas decisões de grupo* - segundo esta característica, a decisão de grupo resvala para uma certa responsabilização individual pela sua concretização, suportada por um ambiente de confiança e apoio mútuo *de e entre* os atores que compõem o grupo de trabalho. Desta forma evita-se extremar o alcance do ambíguo e ineficaz pensamento do grupo, valorizando a iniciativa individual que é promovida (e, necessariamente, condicionada) pela ação do grupo.

Mais importante, ainda, é o facto de o poder e a autoridade se fundamentarem em valores culturais existentes no grupo, procurando, sistemática e continuamente, o equilíbrio e a manutenção do sistema interno da organização, denunciando-se, ao mesmo tempo, uma tendência para organizar o trabalho em função de grupos coesos e consensuais, em que a preocupação com a execução das tarefas é importante, mas apenas como algo decorrente da dinâmica de cooperação e confiança dos elementos do grupo. A ligação dos atores à organização é consensual porque decorre de um processo de envolvimento e participação que compromete os atores e os grupos com as finalidades organizacionais, concretizando um *engajamento forte* do indivíduo (A. Etzioni, 1974)⁶³.

⁶³ Não obstante, alguns autores chamam a atenção para um conjunto de aspetos sintomáticos que põem em causa o funcionamento de grupos de trabalho segundo o pressuposto da coesão e do consensualismo, designadamente quanto à pretensa invulnerabilidade do grupo e, consequentemente, da organização cujas estruturas e dinâmicas dependem da coesão dos seus grupos. Congruentemente, os autores alertam para o perigo de uma ilusão de invulnerabilidade, denunciando um estado de otimismo exagerado, levando os elementos do grupo de trabalho a ignorar os riscos de desagregação implícita, com os daí decorrentes prejuízos para a organização. Nesse pressuposto mais geral, chamam a atenção para os riscos de uma racionalização coletiva do funcionamento do grupo e da organização, pelo que os membros do grupo de trabalho mostrar-se-ão surdos a eventuais alertas de riscos associados a uma qualquer decisão de características uniformes. Segundo os autores, esta dinâmica de grupo levada ao extremo pode criar a ilusão de moralidade das decisões e das ações, comportamentos, desempenhos e atitudes daí decorrentes, em que a lógica da supremacia da decisão do grupo se sobrepõe à natureza e efeitos morais e éticos de tais decisões. Na decorrência destes riscos surge, também, a pressão para a conformidade ou uniformização absolutas e radicais. De facto, os elementos do grupo correm o risco de funcionarem mais como uma espécie de apêndices da "máquina grupo", isentando-os de qualquer possibilidade de criticarem, pôr em causa, contrariarem estereótipos, ilusões e compromissos originados pela dinâmica do grupo. A oposição individual ou sectarizada surge como uma profanação ou uma heresia relativamente ao espírito de grupo. No limite, serão interpretadas como deslealdades ao grupo. Apesar de, tendencialmente, a dinâmica de grupo aqui sugerida pautar-se por aspetos democratizantes do comportamento e da ação humana, pode estar aberta a possibilidade de se formarem estereótipos profundamente negativos em relação a outros grupos, entrando-se numa lógica de conflito e rivalidade intergrupar, pondo em causa o funcionamento e a performance organizacional. A capacidade de autocontrolo, autoavaliação e autocensura perde o seu efeito, pelo que o grupo vai entrar numa espécie de transe de superioridade funcional, impedindo-o de desenvolver mecanismos de autorregulação, por estar pouco sensível a "vozes discordantes". Nesta decorrência, o próprio grupo desenvolve as suas próprias defesas de vigilância face a eventuais agressões (internas ou externas), como forma de garantir a sua coesão e a sua supremacia enquanto grupo. A isto tudo pode seguir-se a ilusão da unanimidade, apelando-se, constantemente, a uma concordância geral sobre as decisões do grupo, em que os silêncios e as omissões passam a ser considerados assentimentos, quando, na verdade, podem significar o contrário. Na decorrência deste quadro sintomático do funcionamento das organizações baseado na dinâmica exacerbada do grupo de trabalho, sucede uma espécie de orientação holística, segundo a qual, a responsabilização e o desempenho individual, por estarem demasiado vinculados e condicionados pela pressão de se pertencer ao grupo,

Atendendo ao sentido daquele *engajamento forte*, vale a pena reforçar a ideia de que a lógica do funcionamento dos grupos de trabalho são suscetíveis de ser inscritos no conceito de *cultura original* de William Ouchi (1985), dado que configura uma conceção muito ampla de uma organização dotada de uma atmosfera de igualdade, de uma comunidade de pares iguais, que trabalham para finalidades comuns, realçando-se a possibilidade do trabalho colaborativo intra e intergrupos extravasar e, num certo sentido, opor-se à hierarquia dominante nas organizações de pendor burocrático mais acentuado. Além disso, é claramente uma ideia centrada na perspetiva de uma fusão de elementos culturais, tecnológicos e principalmente humanos. O emprego por toda a vida, a avaliação de desempenho e as trajetórias de carreira envolvem somente uma parte das condições de trabalho que estimulam os atores a conseguir uma produtividade elevada. Não menos importante que estas, são as funções de gestão e administração - designadamente de pessoas - de cada organização. Desde a decisão, até as atitudes e valores, o pano de fundo é criado com vista a operações eficientes. Em termos de controlo, o mecanismo básico está associado a uma teoria implícita da organização, que descreve os objetivos e os procedimentos para alcançá-los. Esses objetivos, longe de se limitarem a uma dinâmica endógena da organização, representam os valores dos proprietários, empregados, clientes e governo. Os processos organizacionais que visam a consecução dos objetivos são definidos por um conjunto de crenças e valores que articulam, por sua vez, determinadas soluções. Essas crenças dizem respeito, por exemplo, quem deve tomar decisões, quem deve ser responsabilizado por elas, ou que tipos de novos produtos/serviços a organização deveria considerar.

Caracteristicamente, as organizações configuradas por uma cultura do tipo Z tendem a ter um sistema de emprego a longo prazo, muitas vezes para toda a vida, embora a relação vitalícia não seja formalmente declarada. Por outro lado, tais características do trabalho organizacional tendem a produzir um processo relativamente lento de avaliação do desempenho e da consequente promoção profissional, estando ligado a um processo de desenvolvimento lento, mas duradouro, da carreira. Isto quer dizer que mudar o comportamento das pessoas através de uma medida de desempenho ou pela alteração de um cálculo de lucro não é viável. A única maneira de influenciar o comportamento e consequente desempenho é através de mudanças culturais de fundo (*idem, ibidem*).

confundem-se com a figura da "pessoa integral", vista como parte natural e, paradoxalmente, instrumental das relações de trabalho (a propósito, veja-se, em particular C. Argyris, 1969 e O. Ortsman, 1984).

Do ponto de vista das ilações que podemos tirar desta abordagem, em jeito de contributo para a construção de uma genealogia de análise da avaliação do desempenho humano, as características dos processos avaliativos decorrentes da tecnologia da dinâmica de grupos, ao concretizarem uma conceção gregária do ser humano no interior das organizações, promovem, também, a possibilidade de levar o ator a fazer parte de uma autoconsciência e de uma consciência coletiva de interdependências condicionadoras dos efeitos decorrentes dos comportamentos e desempenhos dos atores. Ao dotar o grupo (de autoformação) de propriedades que emergem dos seus próprios mecanismos autorreguladores, em que, como vimos, a autonomia do grupo passa a ser proporcional aos seus mecanismos de autorregulação, o controlo de comportamentos e de desempenhos é efetivado na dupla perspetiva de auto e heteromonitorização, se bem que os elementos do grupo adotam mais a condição de apêndices da “máquina-grupo”, isentando-os de qualquer possibilidade de criticar, pôr em causa, contrariar estereótipos, ilusões e compromissos originados pela dinâmica do grupo.

Consequentemente, os mecanismos de controlo grupal sobrepõem-se aos mecanismos de controlo individual. O arquétipo da autorregulação torna-se mais suscetível à natureza do grupo e menos à condição individualista, em que a oposição individual ou sectarizada surge como uma profanação ou uma heresia relativamente às especificações de controlo ou avaliação exercidas a partir do grupo. No limite, tal como já antes referimos, serão interpretadas como deslealdades ao grupo. Apesar de, tendencialmente, a dinâmica de grupo aqui sugerida pautar-se por aspetos democratizantes do comportamento e da ação humana, pode estar aberta a possibilidade de se formarem estereótipos profundamente negativos em relação a outros grupos, entrando-se numa lógica de conflito e rivalidade intergrupala, pondo em causa o funcionamento e a performance organizacional. A capacidade de autocontrolo, autoavaliação e autocensura perde o seu efeito, pelo que o grupo vai entrar numa espécie de transe de superioridade funcional, impedindo-o de desenvolver mecanismos de autorregulação e de “autoeficácia” (W. Hoy e C. Miskel, 2001: 149), por estar pouco sensível a “vozes discordantes” que “falem de fora”. Nesta decorrência, o próprio grupo desenvolve os seus próprios mecanismos de vigilância face a eventuais inconformidades de desempenho dos elementos que o compõem, como forma de garantir a sua coesão e a sua supremacia enquanto grupo profissional, levando a que a responsabilização e o desempenho

individual passam a estar claramente vinculados e condicionados pela pressão da dinâmica específica do grupo.

1.8. A arena ideológica da abordagem política

Pretende-se, com a discussão desta abordagem organizacional, desenvolver um campo de análise *política*, perspetivando-se de uma forma opositora e crítica às dimensões da racionalidade burocrática e instrumental, às situações de dominação e consentimento ou de acordo colaborativo com tendências para a “hegemonização” da ação organizacional e consequentes comportamentos e desempenhos humanos. Desenvolve-se, assim, uma perspetiva teórica e conceptual que toma as organizações como espaços políticos, pelo que os processos de tomada de decisão são os focos centrais da ação política, num claro desafio ao exacerbado discurso *apolítico* da racionalidade tecno-burocrata.

O modelo político, ao adotar estas características de discurso crítico, situa a sua “criticidade” ao nível da *crítica ideológica*, que tem a ver com a lógica da “produção” e imposição de ideologias em prol de relações e objetivos organizacionais instituídos por uma “voz de comando” única. Uma perspetiva *apolítica* que corresponde a um efeito socializador com o recurso ao controlo cultural ideológico ao nível do contexto de trabalho e respetivo espectro comportamental do ator, servindo os grupos dominantes da sociedade que vão, por sua vez, aproveitando ou mesmo desenvolvendo técnicas legítimas de dominação administrativa e gestionária.

Esta perspetiva de análise e abordagem críticas das organizações acaba por ser matizada com aspetos da teoria da *ação organizada*, designadamente com base no pressuposto de que se trata de orientações cujo elo de ligação entre si é a ênfase colocada no confronto e negociação entre as partes envolvidas. Algo a que corresponde uma forma de introduzir o papel o comportamento e o desempenho do “ator político” na organização, enquanto sistema organizacional animado por uma rede complexa de interesses individuais e grupais. A divergência de interesses e os conflitos são características permanentes na vida organizacional (L. Bolman e T.

Deal, 1996), matizando o comportamento e o desempenho dos atores com propósitos individuais, estrategicamente divergentes e, até mesmo, conflitantes.

Contudo, todo o espectro da abordagem política das organizações, tendo, por um lado, uma base de análise política e, por outro, os pressupostos da *ação organizada*, implica que se fale, em concreto, dos contornos fundamentais que caracterizam os sistemas políticos, e do seu possível enquadramento nas organizações e, inclusivamente, como é que a *ação organizada* é operada e condicionada pelo interesse pessoal e consequente desempenho organizacional dos atores que fazem parte desse sistema político.

Interessa-nos, portanto, partir da abordagem ao conceito de “política”. A respeito da sua conceptualização, Max Weber escreve (s/d: 55): “Que entendemos por política? O conceito é extremamente amplo e abrange todas as espécies de atividade diretiva autónoma.” Com efeito, a definição de *política* liga-se, necessariamente, aos conceitos de *sociedade*, *Estado*, *autoridade*, *poder*⁶⁴, relações entre superior-subordinado, *negociação*, *conflito*, *consenso*, *influência*, *aliança*, *estratégia* e *decisão*. Algo que, em boa parte, é explicado por Max Weber (*ibidem*: 57):

“Quando de uma questão se diz que é ‘política’, quando se diz de um ministro ou funcionário que são ‘políticos’, quando se diz de uma decisão que foi determinada pela ‘política’, é preciso entender, no primeiro caso, que os interesses de divisão, conservação ou transferência de poder são fatores essenciais para que se possa esclarecer aquela questão; no segundo caso, impõe-se entender que aqueles mesmos fatores condicionam a esfera da atividade do funcionário em causa, assim como, no último caso, determinam a decisão. Todo o homem que se entrega à política aspira ao poder – seja porque o considere como instrumento a serviço da consecução de outros fins, ideais ou egoístas, seja porque deseje o ‘poder pelo poder’, para gozar do sentimento de prestígio que ele confere. Tal como todos os agrupamentos políticos que historicamente o precederam, o Estado consiste em uma relação de *dominação* do homem sobre o homem, fundada no instrumento da violência legítima (isto é, da violência considerada como legítima). O Estado só pode existir, portanto, sob condição de que os homens dominados se submetem à autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores.”

Gareth Morgan (1996: 146), sobre o significado da *política*, refere-se à relação conflituosa promovida por interesses divergentes, resultando daí que a sociedade e as organizações

⁶⁴ Podemos encontrar várias definições de poder. Por exemplo, Amitai Etzioni (1974: 32) define-o como “[...] a habilidade de um indivíduo induzir ou influenciar outro a seguir as suas diretrizes ou quaisquer outras normas por ele apoiadas”; Michel Crozier (1963: 194) na linha de discussão do “Fenómeno Burocrático” parte de uma definição simples e empírica de “poder”: “O poder de uma pessoa A sobre uma pessoa B é a capacidade de A obter que B faça qualquer coisa que ele não faria sem a intervenção de A. Ora, isto tem a ver, exatamente com a capacidade de domínio de alguém sobre outrem”. Veja-se, também, a este respeito, Gareth Morgan (1996: 163).

procuram, formal ou informalmente, meios que permitam aos indivíduos reconciliarem as suas diferenças, recorrendo à consulta e à negociação.

Em geral, qualquer indivíduo tenderá a ser político ou a fazer política, desde que, como refere Max Weber (s/d: 64-65), “viva para a política” ou “viva da política”. Assim, afirma o autor que,

“Quem vive ‘para’ a política a transforma, no sentido mais profundo do termo, em ‘fim da sua vida’, seja porque encontra forma de *gozo* na simples posse do poder, seja porque o exercício dessa atividade lhe permite achar equilíbrio interno e exprimir valor pessoal, colocando-se ao serviço de uma ‘causa’ que dá significação à sua vida. Neste sentido profundo, todo homem sério, que vive para uma causa, vive também dela. Nossa distinção assenta-se, portanto, num aspeto extremamente importante da condição do homem político, ou seja, o aspeto económico. Daquele que vê na política uma permanente fonte de rendas, diremos que ‘vive da política’ e diremos, no caso contrário que ‘vive para a política’.”

Tudo isto resume, até um certo ponto, a “tentação weberiana da sociologia política”, ao dotá-la de um objeto reconhecido na sua singularidade e capacidade analítica dos sistemas políticos – a *dominação*, e os seus correlativos associados: território, obediência, poder e autoridade - inscrevendo os estudos dos sistemas políticos no paradigma da *dominação legítima*. Algo que, aliás, é decorrente do processo histórico-social da formação do Estado-Nação dotado dessa legitimação para dominar (J. Baudouin, 2000: 59).

A este respeito, argumenta o autor (*ibidem*: 72-73) que,

“O monopólio da coerção física no interior de um dado território por um grupo especializado revela-se tanto mais eficaz quanto é ‘legítimo’, por outras palavras, quando se realiza com o assentimento dos dominados. A dimensão ideológica é decisiva. O estabelecimento e depois a estabilização de um centro político implicam a fabricação simultânea de um sistema cada vez mais coerente e ordenado de justificação. Esse trabalho de carácter ‘legitimatório’ desempenhou um papel considerável no processo de despatrimonialização das sociedades europeias [...]. O poder político já não é concebido como um simples alargamento à escala do reino da autoridade exercida pelo chefe de família num universo patriarcal. Autonomiza-se e institucionaliza-se, traçando pouco a pouco uma espécie de espaço público distinto da ‘Casa do rei’ e votado à satisfação de uma forma ainda balbuciante de interesse geral ou de utilidade coletiva. [...] a preocupação de legitimação não é estranha ao processo de simbolização da autoridade política. [...] este trabalho de consagração e de legitimação é tanto mais eficaz quanto ele próprio é apoiado e reproduzido por um corpo de funcionários e especialista da justificação”.

Contudo, a perspetiva do Estado burocrático não é suficiente para a sociologia da política explicar o que é um sistema político. Muito mais pertinente, do ponto de vista sócio-organizacional,

é a análise das relações de poder que se travam, seja ao nível mais geral da sociedade, seja ao nível concreto de cada organização.

Se, por um lado, é possível pensar em “sociedades sem Estado”⁶⁵, não é, contudo, possível pensar em sociedades que não sejam atravessadas por fenómenos de dominação ou de influências, decorrentes de uma repartição desigual dos recursos (e poderes) políticos, administrativos, económicos, simbólicos, etc. Quer seja considerado como uma instância fixa e determinada (visão “substancialista”), quer seja visto como algo resultante da relação de forças instável e reversível travada entre dois ou vários indivíduos (visão “interaccionista”), o poder é visto como um elemento constitutivo e invariante das sociedades humanas (*idem, ibidem*: 108).

Aliás, a metáfora política leva-nos aos meandros mais ocultos e mais discretos das organizações, onde termina a “racionalidade formal” integradora da organização (cf., por exemplo, J. Ferreira, 2001: 115), em que os objetivos comuns e formais passam a dar lugar aos objetivos individuais ou grupais de caráter mais informal e a múltiplas racionalidades (cf. C. Perrow, 1981: 165-166)⁶⁶. Tudo isto em nome da *satisfação*, em detrimento da *otimização* ou normas otimizadas

⁶⁵ Tom Bottomore (1981: 65) define este tipo de sociedades como “[...] pequenas sociedades tribais, desprovidas de qualquer divisão complexa do trabalho e economicamente pobres”.

⁶⁶ Renate Mayntz (1977: 76 e ss.) estabelece uma relação entre a organização e os seus objetivos, distinguindo vários tipos de objetivos organizacionais para tipos de organizações muito peculiares: *i)* as organizações cujos objetivos se limitam à manutenção e à coexistência dos membros respetivos, pertencem à categoria das organizações voluntárias, tais como associações recreativas e culturais. Os objetivos são, eles próprios, recreativos. Estas organizações, regra geral, estruturam o seu funcionamento segundo o modelo democrático, em que os membros decidem em conjunto e os dirigentes são eleitos. A estrutura organizacional em si é pouco burocratizada, sendo a fisionomia “debilmente articulada”; *ii)* numa segunda categoria, o autor inclui todas as organizações que tem como objetivo atuar de uma maneira pré-determinada, racionalizada *a priori*, sobre um grupo de pessoas que são acolhidas na organização respetiva, mesmo que transitariamente. Exemplos de organizações desta categoria são as prisões, os hospitais, as igrejas, as escolas, etc. Os membros deste tipo de organizações podem ser inseridos no seu interior de forma voluntária ou forçada. Encontramo-nos portanto, e de acordo com a tipificação do autor, perante um conjunto híbrido de organizações, ora voluntárias, ora cuja adesão é forçada. Por regra, quando o ator é submetido à atuação da organização de forma forçada, o Estado tende a reclamar o controlo administrativo dessa organização; *iii)* na terceira categoria de objetivos organizacionais o autor inclui as organizações cujo objetivo central é cumprir com um determinado fim *hacia afuera*. São exemplo disso, as organizações empresariais, a Administração, a polícia, os partidos políticos, as cooperativas, instituições de solidariedade social, etc. O autor distingue três tipos diferentes de atores que podem existir neste tipo de organizações: os indivíduos que veem os objetivos da organização como um valor para o qual devem e querem contribuir sem que retirem, daí, vantagens individuais benéficas (instituições de solidariedade social, associações ambientais, etc.); os indivíduos que pretendem, acima de tudo, retirar benefícios pessoais a partir do cumprimento dos objetivos organizacionais, pelo que os objetivos organizacionais coincidem com os seus próprios objetivos (cooperativas, associações profissionais, sindicatos, etc.); e, por último, aqueles indivíduos que servem e cumprem com os objetivos organizacionais, mas cujos benefícios pessoais não são diretamente identificáveis com aqueles objetivos (empresas, Administração, polícia, etc.). O autor (*ibidem*) distingue ainda *objetivos legais* de *objetivos ilegais* da organização, aludindo à importância e relevância que os objetivos organizacionais têm para a sociedade, dependendo disso, em parte, do seu caráter legal/ilegal. As *organizações legais* tendem a movimentar-se mais à vontade e com uma maior legitimidade (jurídica, cultural e social) na sociedade, possuindo uma margem de ação, ainda que limitada mas legitimada socialmente, podendo, inclusivamente apelar à proteção jurídica. Inversamente, os atores dessas organizações estão, também, sujeitos a punições e sanções previstas legalmente (exemplo dessas organizações são a Administração, a polícia, hospitais, escolas, etc.). Charles B. Perrow (1981: 208) perspetiva os objetivos organizacionais como um elemento essencial na análise das organizações, pelo que, “[...] nele (em nenhum outro lugar) reside a chave para a descoberta do ‘caráter’ da organização e, conseqüentemente, do seu comportamento. O conceito de tecnologia revela-nos bastante, e o exame da estrutura ainda mais, mas os objetivos são, até um certo ponto, desconhecidos, porém supostamente avançados, independentemente desses fatores. Fornecem, pelo menos, uma abordagem conceptual da organização e, o que é mais importante, refletem mais prontamente a singularidade das organizações e o papel das influências específicas dentro das categorias tecnológicas e estruturais de caráter mais geral” (*idem, ibidem*: 208). Embora o autor argumente no sentido de congregar e articular os objetivos com a tecnologia e com a estrutura: “Acredita-se que uma sociedade complexa, que valoriza a pluralidade de meios e fins, dependerá

(J. March e H. Simon, 1974: 138). A política organizacional, porque enquadra muito do que se passa a título informal e subjetivo da organização, acaba por ser vista como um nome pouco pronunciado no seu interior⁶⁷.

Adotar a metáfora política para a análise organizacional (cf. G. Morgan, 1996: 147 e ss.) implica ver as organizações como: *i)* sistemas de governo ou de poder, sejam elas oligarquias autoperpetuadoras (dotadas de um poder decisório autocrático); *ii)* burocracias (em que o poder é regulamentar e está associado ao uso da palavra escrita, exercido pelos burocratas; *iii)* democracias (em que o poder de estabelecer regras permanece nas mãos do *demos* – povo); *iv)* ou como unidades de cogestão⁶⁸ (onde se reconhece explicitamente interesses e reivindicações contrárias, onde superiores e subordinados determinam em conjunto o futuro da organização em que trabalham, compartilhando o poder da tomada de decisão).

A metáfora política tem em conta os aspetos do poder e do conflito de interesses, em que a racionalidade e o consenso absolutos não existem. O recurso ao poder e ao jogo de influências e negociação é inevitável. A ausência de consenso é o aspeto mais marcante da organização como sistema político. O ator organizacional pauta a sua atuação em torno de *sistemas de ação*

de uma variedade enorme de organizações, as quais diferem em tecnologia, estrutura e objetivos. Para qualquer organização que seja, o problema consiste em assegurar-se de que a tecnologia, a estrutura e os objetivos estão em acordo, pois nisto reside o segredo da boa administração e da liderança eficaz” (*ibidem*: 211). Os objetivos, pela sua solidez e importância (no que concerne ao seu papel de guia, farol da atividade organizacional), podem, porventura, tornar-se sérios obstáculos à inovação e mudança, dado que os atores organizacionais constroem a sua vida profissional (e pessoal) em torno do dinamismo imposto pelos objetivos organizacionais (*idem, ibidem*: 209). Maria J. Chambel e Luís Curral (1995: 19), referindo-se aos objetivos organizacionais, advogam que uma vez que distinguimos objetivos organizacionais e objetivos individuais, logo a organização existe para além dos seus atores, pelo que a realidade organizacional autonomiza-se dos seus atores concretos, já que as organizações permanecem independentemente dos atores que vão entrando e saindo. Contudo, os autores evitam uma perspetiva reducionista em considerar que os objetivos organizacionais coincidem com os objetivos dos seus atores, além de que tudo que define e atua no sentido de perseguir esses objetivos são, também, os atores organizacionais.

⁶⁷ Dos contributos que se apresentam mais relevantes da metáfora política, salientamos, por exemplo, que contribui para relativizar o mito da racionalidade organizacional, enfatizando um pendor racional dos fins e objetivos organizacionais, apenas relativo, ou seja, sê-lo-ão apenas para alguns atores; outros podem não se identificar com tais objetivos. Uma organização, nesta ordem de ideias, possui muitas racionalidades, desde que a racionalidade assente no interesse. A racionalidade, nestes termos, é sempre política, e por isso, subjetiva, relativa. Com a metáfora política suplanta-se a ideia de que as organizações são sistemas integrados e harmoniosos, unificados, tal e qual máquinas ou organismos. Aponta exatamente para o contrário: a organização é composta por tensões tendencialmente desintegradoras e conflituantes, oriundas do choque de interesses plurais. Abre-se, ainda, a possibilidade de confrontar formas de governo distintos das organizações, questionando sobre as possibilidades de funcionamento de sistemas democráticos em detrimento de outro tipo de governos, inclusivamente, questionar o papel das organizações para a consolidação dos princípios democráticos na sociedade, vistos como sistemas políticos (G. Morgan, 1996: 200-202).

⁶⁸ Sistema de governo das organizações industriais, desenvolvido na Alemanha Ocidental e noutros países europeus a partir do final da 2ª Guerra Mundial. Apesar de ser um sistema que procura reconhecer diferenças no *outro* e, nessa base, negociar e chegar a um consenso formal do destino das organizações, levando a que se reconheça os direitos do trabalhador em participar da administração da organização, outro princípio político tem levado a que se desconfie muito deste sistema de governo. Muitos temem que o envolvimento direto dos trabalhadores no processo administrativo leve, a troco de pouco poder administrativo, à sua “cooptação” ou incorporação no sistema, responsabilizando e comprometendo-o com os processos de tomada de decisões, retirando-lhe poder reivindicativo e de discordância. O maior receio dos críticos deste sistema de governo é que se autorizem os trabalhadores a exercer os seus direitos democráticos em decisões de menor importância, sendo excluídos das decisões mais importantes (G. Morgan, 1996: 150, 151).

concretos e a organização é composta por *zonas de incerteza*, não existindo, neste campos, soluções pré-programadas (M. Crozier, 1963; M. Crozier e E. Friedberg, 1977), capazes de influenciar os comportamentos, os desempenhos e as diretrizes de performatividade dos atores, contrariando o dogma da racionalidade absoluta ou *a priori* que tudo parece prever com efeito prescritor. Erhard Friedberg (1995: 15-16) reforça a dimensão política das organizações, ao afirmar que

“A reflexão organizacional procura estudar os processos pelos quais são estabilizadas e estruturadas as interações entre um conjunto de atores colocados num contexto de interdependência estratégica. Destaca, assim, naturalmente o caráter radicalmente indeterminado da ação humana, o que quer dizer também – um não passa sem o outro – o caráter irredutivelmente político, e portanto contingente, do fenómeno de ordem que ela analisa”.

Contudo, as formas da governação política das organizações⁶⁹, podem variar, desde estilos mais autocráticos, burocráticos, tecnocráticos, democráticos e/ou de cogestão (gestão coligada). E, de facto, ver as organizações como sistemas de governo, ou de exercício do poder decisório, é o mesmo que atribuir-lhes a conotação de “sistemas de atividade política” e admitir um complexo processo de engajamento político dos atores organizacionais⁷⁰ (segundo de perto a ideia aristotélica segundo a qual, a política nasce da diversidade de interesses), e, ainda, compreender como é que essa diversidade dá origem a diversas manobras políticas, como a negociação, alianças, competições e conflitos, ao ponto de condicionar a vida organizacional (G. Morgan, 1996: 152) e dos atores, seja interna ou externamente.

As relações entre interesses, conflito e poder traçam o que de essencial se define por política organizacional. Como refere o autor (*ibidem*: 152-153), “A política organizacional nasce quando as pessoas pensam diferentemente e querem agir também diferentemente”, adotando comportamentos, formas de estar e de ser, posicionamentos, idiosincrasias e graus de desempenho que podem ir desde uma perspetiva mais convergente a uma lógica de ação mais divergente.

⁶⁹ Enquanto sistemas políticos, sistemas de atividade política ou sistemas de governo definidos pelo pressuposto de que a política organizacional surge quando as pessoas pensam de forma diferente e querem agir, também, de forma diferente, verificando-se e focalizando-se relações muito particulares entre interesses, conflito e poder (cf. G. Morgan, 1996: 145 e ss.)

⁷⁰ Assistindo-se, neste sentido, àquilo que Amitai Etzioni (1974: 39) definiu como “participação moral”, “participação positiva” do indivíduo na organização, ou “engajamento”, correspondendo a uma orientação positiva de elevada intensidade.

Efetivamente, os traços da ação governativa das organizações baseiam-se, fundamentalmente, nas relações de poder travadas entre os atores. Não raras vezes, a ordem política do sistema organizacional em geral, e os atores em particular adotam determinadas estratégias, formais ou informais, para consolidar as relações de poder, de autoridade e de dominação. A luta de interesses divergentes leva ao conflito (visíveis ou ocultos pela estrutura formal da organização), mas pode, também, ser a razão da celebração de alianças com sentido estratégico, da existência de concessões ou consensos com sentido e propósito estratégico e calculista⁷¹. Isto quer dizer que a atividade política sustentada pela divergência de interesses, pelo conflito entre partes coloca em confronto as dimensões formal e informal da organização. Tudo o que simbolizar e surgir como regra organizacional institucionalizada segundo uma lógica racional burocrática pode, dentro da logicidade da ação política, ser alvo de um dissentimento real por parte das dinâmicas oriundas do lado informal da organização.

A este respeito, chama-nos especial atenção os mecanismos e sistemas de controlo, monitorização e avaliação dos comportamentos e desempenhos humanos, que, uma vez oriundos do lado formal da organização, suscitarão resistências e contraposições provenientes do lado informal. Ou seja, os atores encontram na ação política um modo de atuação que flutua entre a ação prescrita pelo lado formal e a ação latente e, de alguma forma, resistente do lado informal. É no espectro desta ação latente que, mediada pelo confronto, conflito, debate e negociação, o ator se torna politicamente ativo, delineando e ativando mecanismos de confrontação e de divergência sócio-organizacional para com as regras oficialmente instituídas. Todavia, tudo se desenvolve em torno do eixo do poder, orientado para a realização e satisfação de determinados interesses. As decisões emergem sempre de um processo de negociação, desenvolvendo-se à custa da dinâmica de grupos de interesses e alianças, em prol de determinados objetivos políticos (T. Bush, 1986).

O *poder*⁷² aparece, então, como variável fundamental para a análise dos sistemas políticos e organizacionais, correspondendo ao “processo de mando”⁷³, muitas vezes assinalado com os

⁷¹ Um sentido de ação a que Amitai Etzioni (1974: 39) atribuiu o significado de “participação calculista”, designando tanto uma orientação participativa positiva ou negativa, de baixa intensidade.

⁷² Michel Foucault (1989: 174 e ss.) propõe a análise de dois sistemas de análise do poder: *i)* o antigo sistema dos filósofos do século XVIII, articulando-se em torno do *poder*, visto como um direito originário que se cede, herda, constitutivo da soberania, em que o “contrato” aparece como matriz do poder político; *ii)* o sistema que analisa o *poder* político, não enquanto um esquema do tipo contrato-opressão (jurídico, do tipo legítimo-ilegítimo), mas segundo o esquema guerra-repressão, do tipo luta-submissão. A isto subjaz a conceção geral do poder enquanto algo, essencialmente, repressivo.

processos de controlo e avaliação dos comportamentos humanos, ou a uma espécie de “trabalho político”⁷⁴, processos de “simbolização” e de “ritualização” que tendem a provocar uma atmosfera de encantamento, de sedução e capaz de sacralizar as desigualdades e hierarquias próprias dos contextos políticos (A. Fernandes, 1988: 222), do peso dos grupos de interesses (T. Bush, 1986), ou, na perspetiva sociológica de Max Weber, significando a possibilidade de impor a própria vontade, no âmbito de uma relação social, contra qualquer tipo de resistência e independentemente das bases daquela possibilidade (M. Weber, 1993: 43)⁷⁵. O *poder* é, também, algo que nos remete para a agregação e/ou confrontação de forças entre grupos e respetivos interesses, pelo que a atividade do grupo tem mais importância que a atividade da organização (T. Bush, 1986) para a capacidade de tomar decisões que emerge de um longo processo de negociação em que cada grupo, na base do seu poder, da sua influência e dos seus interesses, tentará fazer com que essas decisões sejam cumpridas⁷⁶.

Contudo, os resultados desse “processo de mando” nem sempre são apropriados por quem exerce o “mando”, mas por aqueles que, em rigor, são os detentores do poder ou dos *meios de produção política* - poder de coerção (dar ordens, compelir, ameaçar, controlar, avaliar), poder administrativo (realizar objetivos, planear, organizar, dirigir, monitorizar), poder jurídico-judiciário (emitir juízos de valor, julgar, arbitrar disputas,) e poder deliberativo (definir regras e

⁷³ Segundo Robert H. Srouer (1998: 139) tal processo opera-se com base em meios físicos para obter os apoios e a obediência, acenando com o “espantinho da imposição”. Sobre a relação “mando-obediência”, veja-se, também, António Teixeira Fernandes (1988: 64).

⁷⁴ Contudo, Robert H. Srouer (1998: 149) distingue o “processo de mando” da “autoridade política”. Sendo esta também o exercício do poder, tal poder, encontra-se, contudo, legitimado e institucionalizado, sendo uma espécie de *poder institucionalizado*.

⁷⁵ Max Weber (1993: 43) distingue “poder” de “dominação”, sendo esta última a possibilidade efetiva que alguém tem em ser obedecido, num dado contexto social.

⁷⁶ Numa definição extensível à sociedade em geral C. Wright Mills (1975: 12) refere-se ao *poder* da seguinte forma: “A elite do poder é composta de homens cuja posição lhes permite transcender o ambiente comum dos homens comuns, e tomar decisões de grandes consequências. Se tomam ou não tais decisões é menos importante do que o facto de ocuparem postos tão fundamentais: se deixam de agir, de decidir, isso em si constitui frequentemente um ato de maiores consequências do que as decisões que tomam. Pois comandam as principais hierarquias e organizações da sociedade moderna”. Também, numa aceção extensível ao contexto social, T. Hobbes (s/d: 83) refere: “O maior dos poderes humanos é aquele que é composto pelos poderes e vários homens, unidos por consentimento numa só pessoa [...], que tem o uso de todos os seus poderes na dependência da sua vontade; é o caso do poder de um Estado [...]. A reputação do poder é poder, pois com ela se consegue a adesão daqueles que necessitam proteção”. Robert H. Srouer (1998: 135) refere-se assim ao poder: “[...] o poder é uma relação social, não uma posse unilateral. Sua fonte originária encontra-se na capacidade de coagir ou de estabelecer uma relação de domínio sobre os outros, na produção de ‘efeitos desejados’ ou no controle das ações dos outros. Assim, as relações de poder significam uma dupla relação: dominação e sujeição (a exemplo da relação de propriedade e de não-propriedade) e mando e obediência (a exemplo da relação de trabalho, ou de gestão e execução)”. Mais adiante, o autor (*ibidem*: 137) continua: “O mando e, por extensão, o poder consiste em ter a capacidade de decidir e de obter a docilidade de outrem, de ditar ordens e de vê-las cumpridas. Mas também é a faculdade de resistir e de sabotar. Retrata o confronto entre forças sociais, cada qual brandindo o seu cacife e exibindo os seus músculos. Inclui a dialética da obediência e da resistência, os pólos do domínio e da contestação, a potência para sujeitar e o potencial para revelar-se”.

políticas, escolher rumos, regulamentar, legislar) – e os mecanismos de mobilização como concursos, e mecanismos de pressão e normalização do sistema organizacional (R. Srour, 1998: 135)⁷⁷.

É nos contextos sociais e organizacionais em que prevalece o regime político de direito, que o poder coercivo tende a ser acompanhado pela necessidade de se administrar (realizar objetivos) as várias esferas da vida social, deliberando-se e decretando-se determinadas regras, políticas e rumos a seguir, em nome da racionalidade imposta pelo planeamento das ações, comportamentos e desempenhos inscritos em projetos que devem ser desenvolvidos no interior de cada uma daquelas esferas sociais.

Por outro lado, a *influência*⁷⁸ constitui-se, talvez, no instrumento simbólico e cognitivo mais politizador das relações políticas. Ela aparece como uma “indução de opinião”, que opera com meios cognitivos para obter as adesões e conformidades dos atores, consistindo em fazer um arranjo estratégico que leve outrem a fazer o que nos convém ou nos parece correto que se faça, sem que haja uso da força. É algo muito próximo da “arte de convencer”, operando pela condução das opiniões alheias ou pela ascendência sobre outras consciências, inculcar ideias e valores,

⁷⁷ Distinguindo vários tipos de *poder*, podemos nos referir ao *poder* como “[...] uma habilidade de um indivíduo para influenciar outro a seguir as suas diretrizes ou quaisquer outras normas por ele apoiadas” (A. Etzioni, 1974: 32), diferindo segundo os meios (físicos, materiais ou simbólicos) utilizados para pôr em prática a subordinação. Podem-se distinguir, nesta aceção, três tipos de *poder*: o *coercivo* (aplicação ou ameaça de aplicação de sanções físicas, ligando-se ao controlo das necessidades básicas); o *poder remunerativo* (baseado no controlo sobre os recursos materiais, recompensas, distribuição salarial, etc.), e o *poder normativo* ou *persuasivo* (baseado no controlo das recompensas simbólicas, distribuição de símbolos de estima e prestígio, administração de rituais, etc.) (*idem, ibidem*: 32). As relações de poder, independentemente do seu tipo, surgem da interdependência, resultando de várias metas e interesses dos atores, da disponibilidade dos recursos para atingir essas metas e dos meios e estratégias para escapar à dependência de outrem (R. Martin, 1978: 213). Contudo, o poder, mais do que sujeito à posse, ao domínio de alguém, à troca de titular, é algo que, acima de tudo, se exerce, tal como afirma Michel Foucault (1989: 175): “[...] o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas exerce-se, só existe em ação [...] o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações económicas, mas acima de tudo uma relação de força [...]. O poder é essencialmente repressivo. O poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe”. Jeffrey Pfeffer (1994: 85 e ss.) acrescenta a estas bases ou fontes de poder, a linguagem política ou simbólica, as cerimónias, a especificidade das situações, o desempenho profissional, entre outros. Por outro lado, Michel Crozier (1977: 72) diz que o poder de um indivíduo ou de um grupo existe em função da amplitude da “zona de incerteza” enquanto fonte de imprevisibilidade da sua ação. Sobre as bases/fontes do poder veja-se também J. L. Gibson, J. M. Ivancevich e J. H. Donnely (1988: 194), John Kenneth Galbraith (1983: 17 e ss.) e R. Hall (1984: 96). C. Wright Mills (1975: 325 e ss.) defende que a chave do poder passa, também, pela ausência do debate político, nos termos em que se verifica um declínio da política como debate autêntico e público das decisões possíveis, adotando-se tipos de governo baseados numa democracia política formal, e inviabilizando as estruturas de uma democracia social. A par das bases e fontes do poder, podemos, ainda, falar, na perspectiva de Jeffrey Pfeffer (1994: 71 e ss.) de indicadores representativos de poder, como por exemplo, os papéis críticos da organização, a participação ou influência em conselhos, assembleias, reuniões, ou em posições-chave administrativas ou de gestão, o controlo de recursos, o domínio de informação, etc. Alega, ainda, o autor que pode-se diagnosticar o poder pela observação das suas consequências, observando quem beneficia, em que medida beneficia, pela contestação das decisões e ações daí resultantes, quem as contesta, quem as aplaude, pelas recompensas auferidas, pelas condições físicas e material do local de trabalho, etc. (algo que também pode ser identificado como símbolos do poder).

⁷⁸ À semelhança do “mando”, também a “influência” constitui a capacidade de interferir no curso dos acontecimentos sociais, de agir sobre as relações sociais, de atuar sobre os interesses e consciências dos agentes sociais. Mais concretamente, o “mando” anima a dimensão política e a “influência” anima a dimensão simbólica da dinâmica política. Ambos representam relações sociais, esforços concertados entre atores sociais (processos de cooperação, de emulação, de competição ou de antagonismo) (R. Srour, 1998: 141, 142). A respeito da influência, veja-se, também, Rensis Likert (1971: 75 e ss.), que liga a influência à eficácia dos processos de comunicação, constatando, ao mesmo tempo, uma relação muito próxima entre influência e desempenho.

incutir aspirações, inspirar valores, induzir opiniões, afetar recursos, aliciar, convencer, persuadir, incitar os outros a realizar ações de forma consentida. Designando-a como a primeira das virtudes da liderança política, embora, não a única, o autor (*ibidem*: 138) sustenta a ideia de que,

“[...] o terreno da influência não é o das emoções, do irracional e da fé, mas o do raciocínio e da persuasão racional. [...] enquanto prática política prima pela compulsão, a influência leva os agentes sociais a conformar-se às ideias de modo voluntário. Eles dão ou recusam seu consentimento, se dispõem ou não a comungar com certas aceções, aceitam ou rejeitam os pontos de vista formulados (orientações, sugestões, opiniões, observações, críticas, recomendações), defendem com afinco os pensamentos que adotam. Porém, através da demagogia e da superstição, através da propaganda e da difusão de informações viciadas é possível manipular consciências e deturpar a ‘adesão espontânea’. Por definição, contudo, a influência se contrapõe à violência simbólica e se localiza no extremo oposto da mistificação (astúcia, engodo, burla, esperteza ou logro)”.

A *influência* implica, desde logo, capacidade de “liderança”, não se confundindo com o mero exercício do poder. Mais do que, pela via do exercício do poder, reprimir e obrigar por força de uma legitimidade que lhe está inerente, a liderança implica capacidade de persuasão dos indivíduos de forma a levá-los a adotar comportamentos, a consolidar desempenhos e a delinear a sua ação organizacional em função dos interesses do líder. Esta figura de “líder” sugere a emergência de capacidades de influência que podem ser provenientes tanto do lado formal como do lado informal das organizações, por força do caráter inovador das ideias que completam o quadro do processo de tomada de decisões (R. Hall, 1984: 115). Aliás, é admissível que poderão surgir lideranças submersas no orbe das relações informais sob a forma de contrapoder em relação ao poder administrativo, deliberativo e coercitivo do lado formal da organização. Por si só, a liderança não é absolutamente coincidente com a ocupação de cargos:

“A liderança transcende cargos ou posições formais, não carece de institucionalização, decorre da sintonia ‘espontânea’ e informal estabelecida entre os líderes e seguidores [...]. A força do líder, portanto, repousa na sua capacidade de convencer seguidores e de catalisar anseios – resulta de sua influência” (R. Srour, 1998: 151).

Porém, a liderança não se realiza de forma isolada e a partir de um gabinete. Ela acontece pela interação, pelo contacto e comunicação com os “liderados” a fim de influenciá-los na realização das suas tarefas. A liderança assenta no ato de exercer a influência interpessoal e a mudança de preferências, de despertar a anuência voluntária dos seus potenciais seguidores,

sendo realizada com base nas qualidades pessoais de quem lidera (R. Hall, 1984: 113). Portanto, a liderança não deve ser confundida com administração. Pertencendo a administração à estrutura formal da organização, devemos contar com os líderes informais, muitas vezes sem visibilidade na estrutura hierárquica da organização (J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1988: 193)⁷⁹.

Podemos falar, genericamente, de delegação de poderes, de autoridade oriundas da esfera formal⁸⁰, mas não é plausível falar na “delegação de liderança”. A liderança conquista-se incessantemente e caracteriza-se por ser demasiado volátil, efêmera e estar sujeita à identificação dos liderados, aos seus interesses e expectativas, ultrapassando os limites hierárquicos e institucionais da figura do “chefe” e do “gestor” (R. Srour, 1998: 151).

David R. Hampton (1983: 277), por seu lado, apresenta uma visão reducionista da autoridade, alegando que é necessário ligá-la ao poder e à influência. Para o autor, a autoridade refere-se apenas,

“[...] ao direito de dirigir as atividades dos empregados. A questão é que, apenas ter alguém reconhecido oficialmente o direito de dizer aos outros o que fazer, pode não ser bastante para que eles o façam [...]. A *influência* é evidenciada pela mudança no comportamento de uma pessoa, em resultado das ações de outra. O *poder* é a capacidade para exercer influência. Um poder de algum tipo deve reforçar a autoridade, se quisermos que exista influência” (itálicos do autor).

Nestes termos, o conceito de *legitimidade* vincula-se ao conceito de *influência* porque, como explica Robert H. Srour (1998: 153), e não obstante o termo “legitimidade” manter a sua especificidade,

“É legítimo o ato ou a situação política que está conforme com determinadas crenças coletivas ou dados interesses. Legítimo porque avaliado como certo e adequado pelos agentes sociais por ele afetados. Trata-se, pois, de uma condição de validação, de reconhecimento, de justificação e de aceitação por parte dos sujeitos da situação ou do ato [...]. A legitimidade não se cinge à *legalidade*, à conformidade a normas jurídicas ou leis, embora possa abrangê-la [...]. Assim, legitimidade dificilmente é universal, recobrando todas as pregas do tecido social: não há legitimação unânime numa dada coletividade, mas legitimidade prevalecente. O que é legítimo para uns pode não sê-lo para

⁷⁹ A propósito da liderança veja-se, também, Edgar H. Schein (1982: 83 e ss.).

⁸⁰ Herbert Simon (1983:112) define autoridade como “[...] o poder de tomar as decisões que orientam as ações dos outros”.

outros. Em tese, a opinião da maioria (*vox populi*) define o que se considera legítimo, aquilo que desfruta de credibilidade. Porém, isso realmente vale para os regimes políticos de direito”⁸¹.

Neste labirinto de relações políticas não se pode excluir as alianças e os conflitos estabelecidos entre os atores e/ou grupos sócio-organizacionais. As organizações, do ponto de vista político, formam espaços de poder, ou, com diz o autor, “[...] uma arena em que se digladiam forças interessadas em apropriar-se de bens socialmente escassos” (*idem, ibidem*: 156, 157). Essa *arena* é caracterizada por jogos de bastidores, conluios, conchavos e tramas; hostilidades semideclaradas, pressões ocultas, ciladas, manobras; contrainformações e astúcias; arranjos de conveniência, traições e golpes palacianos, ritualizações e cerimoniais que, podem, também, funcionar como poderosos fatores informais do controlo e poder organizacional, já que atingem “[...] o espírito e a sensibilidade dos humanos, predispondo-os para a submissão, ao introduzir uma disciplina” (A. Fernandes, 1988: 223). Tece-se, assim, uma complexa teia de conflitos nas organizações, uns visíveis, outros ocultos, subentendendo interesses individuais e/ou grupais e, ainda, formas de regulação paralelas e concorrentes face à lógica formal. Algo que se pode traduzir numa espécie de *resistência de bastidores* à ordem formalmente instituída, conduzindo ao conflito organizacional.

O conflito, diz Georg Simmel (1983: 122), “é uma forma de sociação”. Na sua origem estão fatores de dissociação: ódio, inveja, desejo, necessidade, que aparecem como causas do conflito. Na perspetiva do autor, “O conflito está assim destinado a resolver dualismos divergentes; é um modo de conseguir algum tipo de unidade, ainda que através da aniquilação de uma das partes conflitantes”, aparecendo como uma espécie de “força integradora do grupo.” Assim, continua o autor (*ibidem*: 126):

“As hostilidades não só preservam os limites, no interior do grupo, do desaparecimento gradual, como são muitas vezes conscientemente cultivadas, para garantir condições de sobrevivência. Além disso, têm também uma fertilidade sociológica direta: com frequência proporcionam posições recíprocas às classes e aos indivíduos que estes não poderiam encontrar, ou não encontram do mesmo modo, se as causas da hostilidade não estiverem acompanhadas pelo sentimento e pela expressão hostil – ainda que estiverem operando as mesmas causas objetivas de hostilidade”.

⁸¹ É neste âmbito que se torna oportuno falar do “tipo ideal” de Max Weber (1993: 172), quando o próprio se refere aos tipos de dominação baseados em formas específicas de legitimidade. Segundo o autor, podemos falar de três tipos “puros” de dominação legítima: *i*) de caráter racional, inscrito no princípio da legalidade, ou seja, autoridade legal; *ii*) de caráter tradicional, inscrita na tradição (autoridade tradicional); *iii*) de caráter carismático, que emana do carisma da pessoa (autoridade carismática).

Na linha do conflito organizacional estão sempre as “alianças”, sob a forma de *coalizões* feitas à revelia da logicidade da ação formal, recortando as organizações a nível interno e, sobretudo, no caso das públicas, a nível externo. Os esforços destas alianças orientam-se para a dominação, tentando ocupar o lugar da “coalização interna dominante” atendendo ao peso específico e capacidade de manobra dos seus elementos (R. Srour, 1998: 158), destronando o carácter absoluto da ordem formal. Na perspetiva do conflito político, estas alianças, estando sobretudo inscritas no plano das estruturas informais das organizações, são originadas pela luta pelo poder, em que a alternativa ao poder instituído, oficial e legalmente legitimado pelas normas formais, oficiais, são *as redes informais de poder*, que de forma visível ou oculta, apresentam-se como uma força considerável nos processos de tomada de decisões ou, atuando de forma oculta, mantêm-se nessa condição para perpetuar o seu efeito de *resistência de bastidor* ou de contrapoder. Isto acontece, por exemplo, quando os atores pela via formal não conseguem ver satisfeitos os seus interesses, objetivos e ambições, instrumentalizando as *redes informais de poder* para, de uma forma furtiva, debater-se contra a ordem formal e consolidar os seus próprios interesses. Esta instrumentalização surge muito comum, por exemplo, nos contextos de controlo e avaliação em que os atores veem ameaçados os seus interesses pessoais, levando-os a adotarem estratégias de um *engajamento alternativo* e, necessariamente, paralelo ao lado formal da organização, embora não denunciando abertamente as suas dissonâncias para com a ordem formalmente instituída. Aqui, recuperamos o conceito sociológico de Michael Crozier (1963) de *sistemas de ação concreta*, pelo que os atores operam com este conceito a fim de consolidar as *redes informais de poder*.

Portanto, os processos de tomada de decisões e a sua consolidação não dependem apenas da dinâmica organizacional imposta e condicionada pela estrutura formal das organizações. Enfrenta-se, de alguma forma, o problema da racionalidade das decisões. Se por um lado, se aceita a lógica racional da decisão, por outro, deve-se ponderar os seus limites de validade e de aceitabilidade por parte dos atores. Simplesmente, pode acontecer que, perante um problema, seja impossível reunir informações *a priori*, ou, por outro lado, que os atores não aceitem as prescrições de uma padronização racional prévia da sua ação, dos seus

comportamentos e dos seus desempenhos, implicando que o processo de tomada de decisão, de conduta da ação, comportamentos e desempenhos não se esgote na racionalidade *a priori*, mas também numa espécie de racionalidade *a posteriori*, contando ainda com o “problema” do “decisor” (*idem, ibidem*: 311, 315) e das suas preferências serem ou não aceites.

Um amplo leque de interesses, expectativas e motivações, muitas vezes pouco ou nada explícitos, caracterizam a dinâmica e os jogos de interesses e de contrarreacções dos atores organizacionais, embrenhados no respetivo “sistema de ação concreta”⁸² (*idem, ibidem*: 320) e situados em diferentes focos de pressão e de interesses, levando a que a organização se detenha perante o cenário de uma *racionalidade limitada*, prevendo-se que o indivíduo seja incapaz, ou, simplesmente, não esteja interessado em seguir um modelo de racionalidade absoluta⁸³, mas, antes, determinado a contornar o sistema (M. Crozier e E. Friedberg, 1977).

O ator, neste sentido, não procura a solução ótima, embora procure uma decisão “racional” dentro dos seus próprios interesses, tendo em vista a satisfação e não a otimização (M. Crozier, 1963; H. Simon, 1983)⁸⁴.

⁸² Conceito definido por Michel Crozier (1963: 286, 292) como um grupo humano estruturado que coordena as ações dos seus participantes, recorrendo a mecanismos de jogo relativamente estáveis e que mantém a sua estrutura. A estabilidade dos seus jogos e relações entre eles, utilizando mecanismos de regulação, em si, constitui outros jogos. O autor dota a análise dos sistemas de ação concreta de uma estratégia de descoberta dos verdadeiros agrupamentos e clivagens entre os atores da organização. Na mesma linha de discussão, Erhard Friedberg (1995: 158, 160) vincula a natureza contingencial destes sistemas de ação concreta, instruindo este conceito no sentido de ser um conjunto de características e de “regras do jogo”, resultantes da interação estratégica e dos processos de troca e de poder entre os atores, servindo aquelas regras para canalizar e para regular o “jogo”. Para este autor, qualquer contexto de ação pode, nestes termos, ser subentendido com um “sistema de ação concreto”, estruturado por “regras do jogo” enquanto mecanismos definidores da pertinência dos problemas e das apostas à volta das quais os atores estão dispostos a mobilizarem-se. Trata-se de desocultar a dimensão da consciência das interdependências existentes e da necessidade de as regular.

⁸³ É neste sentido que Michel Crozier (1963: 43 e ss.) diz que em qualquer organização (pelo menos, não totalitárias) os atores utilizam uma margem de liberdade, não a podendo considerar como uma simples exceção ao modelo racional. Essa margem de liberdade é o resultado de uma negociação, sendo ao mesmo tempo, um ato de negociação. Os atores – a sua liberdade, a sua racionalidade, os seus objetivos e as suas necessidades, interesses – são construídos socialmente, não constituindo meras abstrações. O ator, não raramente, procura mudar o curso da ação, rejeitando outros, e descobrindo outros. As consequências imprevisíveis da sua ação obrigam-no a reconsiderar constantemente a sua posição, correspondendo a uma espécie de jogo enquanto instrumento construído pelos atores para reger a sua cooperação. Um jogo que concilia a liberdade com o contrato. O jogador é livre mas deve adotar uma estratégia racional em função da natureza do jogo e das suas regras, mas também em função dos seus interesses. Erhard Friedberg (1995: 214) refere-se ao conceito de “racionalidade limitada” nos seguintes termos: “[...] na medida em que é limitada, a racionalidade já não remete para o raciocínio utilitário e puramente instrumental e por isso já não pode ser oposta à ideia de cultura, de norma, de sentimento, de afetividade. Para ela, o homem calculista e generoso, o homem interessado ou desinteressado, o homem cínico e o homem moral não existem separadamente, na medida em que motivos utilitários e motivos morais se misturam sempre nas condições reais da ação.” Isto pressupõe que o ator, mesmo saindo formalmente do sistema da ação ou do sistema de regulação desse sistema, se mantenha dentro do sistema, não se podendo opor uma sociologia do ator a uma sociologia dos sistemas (*idem, ibidem*: 228, 229). É com alguma pertinência que podemos, aqui, enquadrar alguns aspetos da cultura organizacional, nomeadamente aqueles que dizem respeito a duas abordagens específicas inscritas na *metáfora cultural*: i) a procura de um quadro de valores diferenciado, baseado nos pressupostos do conflito, na oposição de interesses e no dissenso, em que a cultura atua como suporte das estratégias intergrupos; ii) a valorização dos aspetos fragmentários e incompletos, chamando a atenção para a tênue zona de consenso e para o facto de que a realidade organizacional está continuamente em reconstrução (J. Bilhim, 1996: 74).

⁸⁴ Referindo-se ao modelo de “racionalidade limitada” de H. A. Simon, Michel Crozier (1963: 322) explica que tal modelo se situa na corrente do neo-racionalismo, dado que os critérios de satisfação dos atores envolvidos no processo de tomada de decisão não são “aleatoriedades” ou

Os *interesses* representam uma variável fundamental para a análise das relações políticas dos atores. Se falamos em usar o poder, será sempre em função de interesses, não necessariamente comuns; se falamos em alianças, negociações ou em consenso, será em função da procura da realização desses interesses; se falamos em conflito, deve-se à divergência de interesses. Estas divergências tornam-se mais manifestas quando os interesses ditos oficiais (a que os atores devem submeter a lógica da sua ação, comportamentos e desempenhos, estando, assim, vinculados a interesses organizacionais e coletivos) com os interesses individuais provenientes do lado informal, resultando, na verdade, num conflito institucional entre o interesse organizacional homogeneizado e hegemônico e os interesses individuais de cada ator em estado não oficial e, portanto, latente.

Efetivamente, falar de interesses equivale a que se fale de objetivos, desejos, motivações, expectativas, valores e padrões de comportamento/desempenho dispares ou divergentes. Estas e outras orientações ou inclinações são a razão porque os atores agem de uma forma e não de outra. Como diz Gareth Morgan (1996: 153) “O fluxo da ação política acha-se intimamente relacionado com esta maneira de posicionamento pessoal”, comportando-se como atores calculistas e singularmente interessados (A. Etzioni, 1974; E. Friedberg, 1995: 213)⁸⁵, ou, como dizem James G. March e Herbert A. Simon (1974: 138):

“A maior parte dos processos de decisão humanos, individuais ou organizacionais, reportam-se à descoberta e à seleção de escolhas satisfatórias; a não ser em casos excepcionais que eles se reportam à descoberta e à seleção de escolhas ótimas”.

Gareth Morgan (1996: 153) distingue vários tipos de interesse: o *interesse de tarefa*, ligado ao trabalho específico e inscrito na estrutura formal, que se espera que cada ator

abstrações pessoais. Eles decorrem mais de um processo de aprendizagem do que de escolhas arbitrárias, correspondendo, portanto, com determinados valores culturais largamente solidificados, a condições particulares dos processos de tomada de decisão, enquanto contextos de ação dos quais fazem parte, e, ainda, das estratégias pessoais desenvolvidas pelos atores, em função desses contextos de decisão. O que é certo é que os critérios de racionalidade variam muito de uma cultura para outra e de ator para ator, representando isto, a recusa do “ótimo universal”. As próprias normas organizacionais, com grande potencial para influenciar a racionalidade dos decisores, elas próprias, são o resultado de uma aprendizagem cultural condicionada por múltiplos fatores. As normas tendem a ser transformadas pelo efeito de várias contribuições oriundas de experiências, tanto individuais como coletivas. Veja-se, também, a este respeito, Erhard Friedberg (1995: 44 e ss.), que perspetiva o propósito de Herbert Simon em desenvolver uma teoria da ação administrativa pela renovação da escolha racional, sem ambicionar por uma racionalidade absoluta, mas mais omnisciente.

⁸⁵ Erhard Friedberg (*ibidem*) atribui ao ator calculista e interessado um caráter de utilitarismo metodológico, vendo o ator com capacidade de escolha racional e de cálculo, ou, na linha de Michel Crozier (1963), de *instinto estratégico*, ou *racionalidade estratégica*, implicando raciocínios, previsões e cálculos, contando para tal com o peso da história e das instituições, das emoções e dos sentimentos.

desempenhe; o *interesse de carreira*, que podendo ser independente do interesse de tarefa, é inundado pela personalidade, pelas motivações, desejos e expectativas, valores, preferências, crenças, que, por sua vez, condicionam o surgimento e a manutenção dos *interesses extramuros* inscritos nos vários comprometimentos com o mundo exterior, condicionando o modo como cada ator vai agir, comportar-se e desempenhar o seu papel, tanto em relação à tarefa, como em relação à sua carreira.

Posições de “dedicação máxima” à tarefa ou função, de “dedicação máxima” à carreira, ou de simples submissão e concessões, podem ajudar a definir a linha de interesses de cada ator, retirando daí contornos estratégicos para a ação concreta e as programações pessoais subjacentes aos objetivos individuais de cada ator.

Nesta perspectiva, a riqueza do jogo político aumenta abundantemente, contrastando com a perspectiva que vê as organizações como estruturas cujos elementos estão harmoniosamente interligados de forma racional, perseguindo objetivos comuns e em que os atores são apêndices dessa estrutura racional absolutamente neutros do ponto de vista axiológico.

A diversidade de interesses proporciona uma visão pluralista⁸⁶ da administração das organizações, refletindo uma imagem de “estrutura pluralista”, enfatizando a pluralidade de interesses, conflitos e de fontes de poder, retratando assim a vida organizacional e o quadro de comportamentos e de desempenhos desenvolvidos dentro desse esquema de pluralidade da ação organizacional. A compreensão do conflito é, aqui, fundamental, porque ele surge desse pluralismo de interesses.

Gareth Morgan (*ibidem*: 159-160) diz, neste sentido, que “o conflito aparece sempre que os interesses colidem”, podendo verificar-se em termos pessoais, interpessoais ou entre grupos ou

⁸⁶ Gareth Morgan (1996: 192) refere-se ao termo “pluralismo”, que, sendo usado na ciência política, tem servido para caracterizar os sistemas de governo idealizados no âmbito das democracias liberais, demarca uma sociedade em que diferentes grupos entram em negociação e em competição pela participação equilibrada no exercício do poder, resultando a sociedade numa ordem negociada que cria a unidade a partir da diversidade. Esta visão pluralista contrasta com a imagem organicista da organização, que retrata a vida social e organizacional como um todo unitário e harmonioso: indivíduo e organização têm objetivos comuns; na sociedade impera a soberania do Estado à qual os indivíduos se subordinam em prol do *bem-comum*. Contrasta, também, com a visão mais radical da sociedade e das organizações, de inspiração marxista, que vê a sociedade composta por classes em constante estado contencioso, com interesses antagônicos, caracterizadas nas suas relações sociais por divisões sociais e políticas profundamente enraizadas. Uma luta constante entre as classes desfavorecidas e as classes mais favorecidas em que as primeiras só podem ver melhoradas as suas condições subalternizando as classes mais favorecidas, invertendo os papéis da estrutura social e/ou organizacional, representando relações do tipo “braço de ferro”, “luta até à morte”, levando a choques formais entre administradores e trabalhadores e cujas, soluções são, normalmente, drásticas, como o encerramento e/ou realocação de empresas.

alianças rivais⁸⁷ que se confrontam; o conflito pode desenvolver-se dentro das estruturas organizacionais (formal e informal), nos papéis ou funções, nas atitudes, nos estereótipos, ou ser oriundo da escassez de recursos, de informações, etc.; o conflito, implícito ou explícito, surge sempre com a colisão de interesses.

Consequentemente, a *competição* alberga em si uma dimensão conflituante da organização, exatamente nos termos em que George Simmel (1983: 135) a caracteriza face ao conflito, atribuindo-lhe uma função *sociativa* e civilizadora:

“A principal característica sociológica da competição é o facto de o conflito ser, aí, indireto. Na medida em que alguém se livra de um adversário ou o prejudica diretamente, não está competindo com ele. Em geral, o uso linguístico reserva o termo somente para os conflitos que consistem em esforços paralelos de ambas as partes em relação ao mesmo prémio [...]. Antes de tudo, a forma pura da luta competitiva não é ofensiva ou defensiva, pela razão de que o prémio da disputa não está nas mãos de nenhum dos adversários”.

Ao competir por mais informação, por mais recursos, por uma melhor carreira, pela melhor posição hierárquica, pelo melhor *status*, incorre-se em situações de conflito organizacional. A própria configuração formal e racional de uma hierarquia, ao contemplar possibilidades de ascensão na carreira, prever o acesso aos cargos de topo, e ilustrar um processo de trabalho cooperativo e funcional, na realidade sugere e alberga em si uma dimensão conflituante (G. Morgan, 1996: 160) que leva os atores a incorrerem em “desvios em relação ao curso racional da ação” (L. Lima, 1998: 69) com evidentes repercussões nos seus comportamentos e desempenhos.

Contudo, na perspetiva do consenso político, poderemos estar a inscrever a dinâmica organizacional naquilo que se designa por “estratégia do confronto”, em oposição à “estratégia do consenso”, que pode ser *colegiada*, em que o consenso é conseguido pela via do voto da maioria, estabelecendo-se acordos e parcerias pontuais; ou de “*pacto de perito*”, em que o consenso é estabelecido pelo esforço de todos os membros no sentido de concretizar um projeto comum. Os termos do acordo são, eles próprios, “acordados” à partida, cujo cumprimento passa a ser um ponto de honra, no sentido cooperativo puro do termo (R. Srour, 1998: 158-160), sendo, contudo,

⁸⁷ Ver, também, a este respeito James G. March e Herbert A. Simon (1974: 5 e ss.).

os objetivos dotados de uma grande incerteza, devido à fragilidade e ao estado efêmero das alianças entre os grupos de interesse (T. Busch, 1986). Não obstante, será aqui que as logicidades da esfera formal procuram minimizar os efeitos das dinâmicas informais, transformando dinâmicas latentes e, por isso, informais em dimensões explícitas e formalizadas.

Numa última ilação sobre os argumentos desenvolvidos em torno da abordagem política e no seu aspeto mais genealógico da avaliação do desempenho, não nos surge explícita uma teoria formal da avaliação nos contextos organizacionais dominados pelas características que acentuam o papel do uso do poder, a diversidade de interesses, a coexistência de conflitos a par de tensões que caracterizam o jogo político que se deixa atravessar pelas “zonas de incerteza”, pelos mecanismos de “ação concreta” (cf. M. Crozier, 1963), que tanto podem resultar em sistemas de competição, em esquemas de “disputa ideológica” (S. Ball, 1987, 1994) ou em zonas micropolíticas de cooperação estratégica ou de “uso estratégico” (E. Friedberg, 1995; C. Estêvão, 1998: 187) em relação aos comportamentos e às oportunidades dos atores.

Ao estabelecer algum interface com outros modelos, designadamente o “modelo democrático” de Tony Bush (1986)⁸⁸, que se caracteriza pela valorização de dinâmicas de eleição de representantes para comandar, chefiar ou, simplesmente, controlar as dinâmicas organizacionais, ou, ainda, por procedimentos mais “debilmente articulados” sob a forma de processos de “autogestão” sediados em “anarquias organizadas” e de processos amplamente negociados de projetos coletivamente estabelecidos (A. Afonso e C. Estêvão, 1992; L. Lima, 1998), o modelo político reporta-se à avaliação num sentido, fundamentalmente, microestrutural. Como tal, e em função do quadro conceptual que aborda os aspetos políticos das organizações, a avaliação do desempenho humano é contextualizada e problematizada com referência aos valores da diversidade de interesses, sugerindo-se um terreno amplamente discutido, cujas regras

⁸⁸ O facto de não darmos um tratamento autónomo ao modelo democrático, é por pensarmos que, em boa parte, ele mantém um *interface* com o modelo político, admitindo, todavia, a existência de algumas distinções definidoras e operacionais, ora de um, ora de outro. Por seu lado, o modelo político tenderá a ser mais complexo, menos formalizado, mais contingente, mais conflituoso, mais ambíguo e inconstante. Comparativamente, o modelo democrático, tende a ser mais formal, normativo e com uma estrutura objetiva. Partimos, contudo, da assunção de que ambos os modelos se inter-relacionam, dado que não se realiza a democracia sem se dar o ato político, a eleição, a negociação, o debate e o jogo de influências. Ambos os modelos tendem a imiscuir-se. No entanto, existem características do modelo democrático que tendem a distingui-lo do modelo político: ao transpormos os princípios democráticos para os contextos organizacionais, desenvolvem-se processos de tomada de decisões, tendencialmente partilhadas, envolvendo, direta ou indiretamente (por sufrágio universal, tratando-se de sistemas representativos) todos os atores, assentando sempre na possibilidade do consenso ou, pelo menos, na supremacia da orientação da maioria. É vulgar proceder a processos de representação na constituição dos respetivos órgãos colegiais, levando a que os procedimentos estejam formalmente estabelecidos, em que o líder tende a ser um mero dinamizador e facilitador. As decisões tomam-se na base da votação assente na regra da maioria (T. Busch, 1986: 48-50).

(objetivos, referenciais, dimensões, critérios e indicadores) são submetidas a processos de debate, negociação e, até mesmo, de contestação, proporcionando-se visões e perspectivas pluralistas – seja numa lógica de colisão, seja numa lógica de aliança – daquilo *que é, deve ser e para que deverá servir* a avaliação do desempenho. Neste quadro de análise, a avaliação sofre de uma certa instrumentalidade, não em prol de objetivos estandardizados, não enquanto processo racional e burocraticamente pré-estabelecido, mas antes segundo uma racionalidade *a posteriori* oriundo de processos negociais e, eventualmente, conflituosos, como que de um “sedimento simbólico” se tratasse, em que os propósitos com que se avalia nas organizações suscitam muito mais um entendimento de resposta a algo não necessariamente pré-determinado. A avaliação, nas sua dimensão micropolítica, passa a funcionar como um cerimonial ou um ritual de legitimação, de prova de eficiência e eficácia, perpetuar uma “boa imagem” ou, simplesmente, um ensaio do tipo “manter a face” perante as estruturas sociais mais amplas. Congruentemente, a avaliação transforma-se num mecanismo político de legitimação ideológica e das próprias práticas organizacionais, além de se lhe poder captar um certo sentido de retroatividade, na medida em que procura responder a problemas ou situações mais incómodas já ocorridas (cf., por exemplo, A. Afonso e C. Estêvão, 1992: 88).

1.9. O palco das abordagens culturais

O uso perspectiva cultural das organizações ganha especial relevância pela relação forte que trava com as dinâmicas organizacionais. Adotando as posições mais clarificadoras de H. Trice e M. Beyer (1993) e de Edgar Schein (1982, 1992), a cultura assume-se como uma estrutura constituída por diferentes níveis de elementos, como os valores, as normas, os pressupostos fundamentais de funcionamento da organização, padrões de comportamento e processamento, artefactos, símbolos, enfim, um sistema de crenças, expectativas e valores que consolidam uma forma específica de interação – a *substância cultural*; os mitos, os símbolos, os rituais, os costumes, etc. – as *formas* da cultura. Todos estes elementos culturais são unidos por um núcleo

comum: o *significado* (cf. I. Chiavenato, 1995). É no âmbito desse núcleo comum que encontramos a principal distinção entre cultura e clima⁸⁹.

Por seu lado, a cultura organizacional consiste num conjunto de cerimónias, rituais e mitos que comunicam aos atores os valores e crenças subjacentes aos processos organizacionais. Este pendor estratégico do arquétipo cultural funciona quando os atores apresentam um amplo rol de experiência comuns, através das quais se comunicam com grande grau de subtilidade, intimidade e companheirismo. A cultura comum cria um pano de fundo de coordenação, que facilita muito o planeamento e a decisão estratégicos da organização. A característica é, ao mesmo tempo, o valor estratégico dominante é a participação nas tomadas de decisão. Quando é preciso tomar decisão, todos os que sentirão o seu efeito estarão envolvidos no processo de forma íntima e confiante, rompendo com as agendas gestionárias dependentes da iniciativa exclusivamente individual dos atores, ao mesmo tempo que promove a cooperação e um entendimento mais completo da vinculação íntima entre atores, organizações e sociedade.

A cultura apresenta-se como uma estrutura simbólica mais profunda, mais durável, com um nível de desenvolvimento mais lento (R. Srour, 1998; J. Bilhim, 1996); o que está em causa é, também, um exercício de ponderação e avaliação da expressão das normas, dos princípios, dos pressupostos e, portanto, dos axiomas fundamentais que suportam a existência e fornecem o indicador interpretativo da biografia de uma dada unidade social ou da unidade formal de referência, que pode ser o grupo, o departamento ou a organização. Portanto, falar de cultura carece da adoção de um critério de identificação dos atores com uma unidade formal de afetação – a unidade de referência é a perceção parcelar (grupo ou departamento) ou integral da organização (toda a estrutura organizacional) (cf. *idem, ibidem*)⁹⁰.

⁸⁹ Numa outra possibilidade de encetar a distinção entre clima e cultura, segue-se a via metodológica, em que o recurso aos métodos quantitativos tem sido frequente em autores que se dedicam ao estudo do clima, ao passo que os autores que mais se têm dedicado ao estudo da cultura sugerem a utilização mais exaustiva dos métodos qualitativos, com um sentido mais construtivista, antropológico e etnográfico. A propósito, veja-se, entre outros, Wayne K. Hoy e Cecil G. Miskel (2001: 207).

⁹⁰ A propósito, são várias as perspetivas da abordagem da cultura organizacional, em que cada uma dessas perspetivas tende a apresentar orientações e significados não coincidentes devido, exatamente, aos interesses e expectativas dos investigadores relativamente ao uso dos resultados das suas investigações e, também, devido às respetivas opções teóricas e metodológicas que esses investigadores fazem para estudar a cultura das organizações. Por exemplo, Joanne Martin (1992) organiza o seu estudo segundo três categorias da cultura organizacional: *i) a integradora*: referindo-se a uma perspetiva de homogeneidade e harmonia dos princípios e significados que caracterizam a cultura de determinada organização; *ii) a diferenciadora*: que faz da divergência a essência da cultura organizacional, pelo que se contrapõe à ideia do consenso e da homogeneidade, advogando a ideia de conflito de interesses e perspetivas entre os atores, se bem que não seja necessariamente um móbil para a não harmonia organizacional e a necessária convergência dos pontos de vista nucleares da organização, pelo que o todo organizacional não é posto em causa; *iii) a fragmentada*, em que o indivíduo é a principal unidade de análise, sendo que a cultura é perspetivada como uma teia de indivíduos,

A cultura organizacional é aqui focalizada como variável dependente e interna (J. Bilhim, 1996; L. Torres, 1997), tomando a forma de uma espécie de subsistema organizacional (que a organização *tem*, de facto), com capacidade de congregar, em si, partes de outros subsistemas (como os objetivos, modelos de liderança, processos de controlo, avaliação e produção, etc.) e, assim, promover o desenvolvimento de uma identidade unívoca sobre aquilo que representa, no essencial, a missão da organização⁹¹, ganhando sentido a expressão de *cultura de contingência*. Por esta via, concretiza-se a relação de causa-efeito entre os aspetos culturais da organização e a sua eficácia como unidade orgânica em contexto social (cf. T. Peters e R. Waterman, 1987; T. Deal e A. Kennedy, 1991). Congruentemente, este tipo de pressupostos alinha-se com os dois problemas mais latos de qualquer organização: a sobrevivência e a constante adaptação ao meio externo, e a integração interna necessária para a sobrevivência e adaptação.

Neste quadro mais problematizador da sobrevivência da organização, a cultura organizacional tenderá a construir e a reconstruir continuamente as respostas aos seus problemas de *adaptação externa* – entendimento comum e consensual da missão, dos objetivos, dos meios,

dotados de sentidos e significados muito plurais, cujo envolvimento cultural advém das reações particulares aos problemas da organização, a cada momento. O ambiente cultural é caracteristicamente ambíguo. Joanne Martin e C. Siehl (1983) apresentam três tipos de subculturas: *i) subculturas de aperfeiçoamento*, em que os atores aderem apenas às principais orientações, valores e crenças dominantes da organização; *ii) subculturas ortogonais*, em que os atores aceitam e aderem em simultâneo às principais crenças e valores dominantes da organização e outro tipo de crenças e valores distintos dos dominantes, embora não conflituantes entre si; *iii) subculturas de oposição*, conflituando e desafiando permanentemente os valores e as crenças organizacionais dominantes. Igualmente relevante em termos de sinalização de mais uma perspectiva as subculturas segundo uma lógica divergente é o *modelo dos valores contrastantes*, aferindo às noções de: *i) a cultura de apoio*, com um enquadramento profundo no movimento das relações humanas, que enfatiza a flexibilidade e o lado interno da organização, tendo como principal objetivo a criação e a manutenção da coesão interna e o empenho dos atores – a participação, o envolvimento, a confiança, o sentimento de pertença são os valores nucleares que concretizam uma *cultura de motivação*; *ii) a cultura de inovação*, que valoriza a flexibilidade e a mudança, centrando, contudo, a atenção na adaptação estratégica da organização em função das exigências do ambiente externo. Os valores culturais que predominam são o crescimento, a aquisição de recursos estratégicos, a criatividade e a capacidade de adaptação constante. Ao mesmo tempo, privilegia-se a iniciativa individual e a variedade de tarefas, tendo como referência as iniciativas de inovação; *iii) a cultura de objetivos*, que enfatiza a produtividade *per se*, em que os atores surgem motivados pela competição para alcançar objetivos de produção pré-definidos; *iv) a cultura de regras*, que valoriza a formalização, a segurança a padronização e a centralização, em nome da estabilidade interna da organização. Os atores são motivados pela segurança, pela ordem garantida pelas normas de funcionamento padronizadoras da dinâmica organizacional. A liderança é conservadora no sentido de garantir o controlo do cumprimento das regras e, por essa via, a estabilidade e segurança da organização, sendo indicadores de eficiência e eficácia organizacional (cf. J. Neves, 2001: 462 e ss.). Genericamente falando, podemos estabelecer a seguinte síntese paradigmática sobre a conceptualização da cultura organizacional: a uma perspectiva de homogeneidade cultural corresponde um carácter singular da cultura, sendo que esta é perspectivada como sendo unívoca, integradora e que tem por detrás valores associados ao controlo da ação dos atores, na qualidade de executores; à perspectiva da cultura heterogénea está associado um carácter mais pluralista sobre a forma como se manifesta, dizendo respeito à emergência de subculturas matizadas pela diversidade axiomática, orientada, portanto, para a diferenciação, tendente a uma ordem organizacional mais do tipo negocial, em que o sujeito é perspectivado como ator dotado de autonomia e capacidade de mobilização política (cf. *idem, ibidem*: 464 e ss.).

⁹¹ Não obstante, Gareth Morgan (1996) chama a atenção para o facto da influência da cultura hospedeira raramente ser uniforme. O que quer dizer que o autor perspectiva a possibilidade de uma certa fragmentação cultural e simbólica da organização, na forma de grupos que apresentam formas de pensar, de atuar e diferentes tipos de aspirações ou expectativas em relação aquilo que a organização deverá ser. A ser assim, criam-se condições para confrontar a noção de cultura com a perspetivação de subculturas. Também João Abreu de Faria Bilhim (1996) defende a ideia de que a noção de cultura organizacional relaciona-se com a ideia de uma cultura dominante, para além da qual é possível e mais que provável que subsistam as designadas subculturas, incorrendo na perspetiva original de R. Sainsaulieu (2001) da estratificação social no interior das organizações que origina a emergência de grupos que apresentam valores, perspetivas e modos de atuação diferenciados entre si.

dos critérios de avaliação do grau de consecução dos objetivos e das estratégias de correção dos desvios - e *integração interna* – pela criação de processos e códigos comunicacionais comuns, pela definição clara de critérios de inclusão e exclusão dos atores no grupo, pela definição precisa de critérios de ganho, manutenção e perda de poder no interior da organização, pela criação de normas definidoras das relações de intimidade a estabelecer entre os atores, definindo-as como mais ou menos articuláveis com as tarefas da organização, pela definição de critérios de atribuição de recompensas e punições e, ainda, pela capacidade de atribuir significados aos acontecimentos, aos cerimoniais, como forma de consolidar uma “ideologia” e uma “religião” capazes de “explicar o inexplicável” (cf. E. Schein, 1992: 52, 70-71).

É aqui que a cultura, enquanto variável dependente interna, assume o seu significado mais forte, ao ponto de se suscitar a sua instrumentalização como uma espécie de “engenharia de produção”, sendo manipulada pelos “engenheiros da cultura” (cf. L. Torres, 1997) com fins fundamentalmente produtivos, no sentido de ser apreendida como corrente válida por parte dos atores da organização (J. Bilhim, 1996), procurando aumentar os níveis de eficácia organizacional com a sua manipulação, poderíamos dizer, estratégica, seja no sentido de aumentar a eficácia produtiva, seja no sentido de alcançar e manter o equilíbrio sistémico global da organização (cf. L. Torres, 1997).

É, também, por esta via, enquanto subsistema organizacional, que a cultura ganha especial relevo no seio das teorias de administração e gestão de recursos humanos, em que os “engenheiros da cultura” desenvolvem o potencial da cultura organizacional no sentido de incrementar artefactos culturais de motivação, de adestramento, de socialização e, muitas vezes, de persuasão (cultural), surgindo, maioritariamente, como estratégias de sedução dos atores, fazendo-os incorrer em crenças de humanização dos contextos de trabalho, da divisão mínima das esferas de poder e controlo da organização, da instrumentalização cultural da participação e da autonomia profissional, eliminando ou minimizando focos de turbulência e inquietação organizacional.

A esta perspetiva de cultura organizacional subjaz uma certa instrumentalização como algo administrável e gerível (e, necessariamente, manipulável), baseando-se no pressuposto da manipulação de valores e símbolos dominantes por parte das hierarquias superiores, fazendo uso de uma racionalidade instrumental que retira do lado oculto o exercício do poder e da política, para

os situar no funcionamento formal dos processos racionais de tomada de decisões e de controlo da ação humana. Evidentemente, as estruturas de gestão desencadeadas neste sentido centram-se numa espécie de manipulação de quadros e referenciais ideológicos e na mobilização de influências políticas oriundas dos grupos dominantes (gestores e supervisores) e estrategicamente alocados para o efeito (M. Reed, 1998). Mais uma vez, os processos de controlo são convocados no sentido de dependerem da capacidade de conversão das potencialidades da força de trabalho presente nos recursos humanos em desempenho real das funções laborais que assegurem níveis de eficiência e de eficácia otimizados (*idem, ibidem*).

Referindo-se assim à cultura (como variável dependente interna), Leonor Torres (1997) adota a metáfora da moeda: numa das faces teríamos a “cultura de topo” que, como a autora refere, será imposta às bases, mediante estratégias comunicacionais eficientes, impondo-se tal teor comunicacional de forma persuasiva à base, fazendo uso recorrente das estruturas burocráticas verticalizadas; na outra face, a autora refere-se a uma tendência para se verificar uma manipulação da “cultura de base”, recorrendo àquelas estratégias de sedução. A sua decorrência do paradigma funcionalista é justificada pela autora (cf. *idem, ibidem*) suscitando a cultura como parte integrante do contexto organizacional, sendo perspectivada como uma variável de grande relevância para caracterizar a dinâmica interna da organização⁹².

No que diz respeito à segmentação cultural, Leonor Torres (*ibidem*) identifica três tipos de subculturas organizacionais: a *cultura de topo*, a *cultura intermédia* e a *cultura de base*, ou, como associa a autora, a *cultura diretiva* (identificada com os valores da competitividade, da eficácia e da eficiência), a *cultura gestionária* (identificada com o incremento dos critérios de sucesso organizacional associados às funções administrativas de coordenação, acompanhamento, vigilância e orientação – uma espécie de medianeiros da direção), e a *cultura operária* (conceito originalmente discutido por P. Bernoux, s/d, - identificada com os aspetos da execução, isentados dos processos de decisão organização, encerrando-os numa espécie de cultura de subordinação

⁹² Leonor Lima Torres (1997), de entre as várias perspetivas com que avança para o estudo da cultura organizacional, refere-se, também, à cultura organizacional como: *i)* variável independente e externa – entendida como algo que é importada do exterior da organização para o seu interior, pela ação dos seus atores e que tende a influenciar o que se passa dentro das organizações, fazendo coincidir a cultura organizacional com os reflexos e traços essenciais emanados da sociedade, ficando sempre a possibilidade analítica de se olhar para a cultura organizacional como uma mera reprodução dos valores sociais na organização. É evidente que esta perspetiva teórica é absolutamente tentadora para que se incorra nos seus principais postulados. Não obstante, o nosso estudo adotará a metodologia atomística de um estudo de caso, reportando-nos teórica, conceptual e metodologicamente para contextos fundamentalmente organizacionais, cujo âmbito de investigação seria demasiado ambicioso ao cair na tentação de operar diretamente com variáveis extraorganizacionais, embora seja previsível que o façamos de forma indireta; *ii)* metáfora, configurando o aspeto cultural das organizações, não tanto como algo que essas organizações *comportam* mas mais como algo que as organizações efetivamente *são*.

face à direção e à supervisão)⁹³. Esta segmentação cultural é, também, em parte, suscitada por Duarte Gomes (2000: 66 - 67) ao operar com o conceito de “*locus de cultura*”, embora o faça de uma forma menos linear, trabalhando, simultaneamente, com planos verticais e horizontais para revelar os *loci* de cultura no interior das organizações:

“Qualquer local caracterizado por [determinadas] propriedades deverá ser considerado como ‘locus de cultura’. Assim, as divisões verticais ou horizontais, como quaisquer outras unidades formais são potenciais ‘loci’ de cultura, no interior dos quais pode emergir uma cultura distintiva. [...].

A primeira localização possível da cultura é ao nível intraorganizacional. A este nível, várias culturas internas, bem como as relações entre elas, são passíveis de deteção e avaliação. Assim, por exemplo, a cultura poderá ser desenvolvida a partir do topo da pirâmide organizacional (primeiro ‘locus de cultura’). [...]. Esta versão de cultura, quando ostensiva e deliberadamente publicitada pela ‘coligação no poder’, corresponde à variante normalmente referida como ‘corporate culture’.

Um segundo ‘locus’ de cultura poderá situar-se, no plano vertical, ao nível dum departamento cuja cultura é vivida como diferente e diferenciadora da cultura da organização globalmente considerada, ou de outro departamento da mesma organização. No plano horizontal, o mesmo pode verificar-se relativamente a uma qualquer categoria profissional que desempenhe o mesmo tipo de funções e se situe ao mesmo nível hierárquico. Este seria o terceiro ‘locus’ de cultura [...].”

Concludentemente, e dentro do pressuposto da construção de uma genealogia de análise da avaliação do desempenho, estas incursões teóricas e conceptuais são de absoluta relevância, especialmente no que diz respeito aos “loci” de referência de onde procedem os atores (avaliadores e avaliados), os parâmetros, os critérios e os indicadores de monitorização e avaliação da ação humana. Com efeito, a sugestão de haver níveis hierárquicos diferenciados (seja numa perspetiva vertical, seja numa perspetiva mais horizontalizada, embora a forma vertical adquira mais relevância para o efeito) leva-nos a crer que, se se verifica uma diversidade de níveis hierárquicos, há, necessariamente, mudança e variedade de funções, de responsabilidades funcionais e graus de desempenho, e, conseqüentemente, de referências, referenciais, referentes e referidos de avaliação (cf. M. Lesne, 1984; J-M. Barbier, 1985; C. Hadji, 1994; G. Figari, 1996)⁹⁴

⁹³ A perspetiva suscitada por R. Sainsaulieu (1988) procura traduzir a complexidade cultural das organizações, onde coexistem culturas associadas às diferentes categorias socioprofissionais.

⁹⁴ Na perspetiva dos autores, designadamente Gérard Figari (*ibidem*), o *referente* constitui o início da cadeia, correspondendo ao elemento exterior a que se refere a avaliação. Dotado de um sentido restrito e instrumental, o *referente* da avaliação assume a configuração de objetivos em relação aos quais um determinado juízo de valor avaliativo é emitido, correspondendo a um tipo de resultado antecipadamente idealizado. O juízo de valor final (realmente avaliativo) é estabelecido pela comparação dos desvios verificados entre o *referente* almejado (da ordem das representações antecipadas e idealizadas na forma de objetivos) e o *referido* (correspondendo aos factos da realidade efetiva a partir dos quais um juízo de valor é emitido, tratando-se de uma representação dos factos efetivamente observados). Por sua vez, o termo *referencial* evoca a ideia de um aparelho pré-construído de avaliação, dizendo respeito a um sistema de referências pré-conhecido e, por isso, estabilizado, livre de ambiguidades, dotado de uma possibilidade evidente de ser comparado com os referentes e referidos, normalizado e proporcionalmente generalizável. O conceito *referencial surge*

e controlo. A propósito, Duarte Gomes (1991, 2000) introduz o conceito de “*focus de cultura*” para se referir a cinco “*foci de cultura*”⁹⁵. Desses cinco “*foci de cultura*” é-nos particularmente relevante o *focus dos efeitos* da cultura organizacional, precisamente porque é nesse “*focus cultural*” que, em matéria de controlo e avaliação do desempenho dos atores organizacionais, podemos fazer a demanda das referências, referenciais, referentes e referidos dessa avaliação. Ou seja, este conceito ajuda-nos a perceber, do ponto de vista cultural, não apenas que contextos são mais submetidos à função da avaliação de desempenho (na perspetiva dos *loci culturais*) mas, também, qual o tipo de enfoque, domiciliação e culto que lhe são impregnados em termos de referenciais, referentes, referidos e ao nível dos parâmetros, critérios e indicadores (na perspetiva dos *foci culturais*) de avaliação.

De facto, é relevante a informação retida ao nível do *focus dos efeitos*, dado que tende a dar importância, entre outros aspetos, ao significado do trabalho, das funções e das tarefas para os atores organizacionais, seja na perspetiva de quem vê o seu desempenho monitorizado e avaliado, seja na perspetiva de quem tem a responsabilidade de avaliar ou promover a avaliação e os seus efeitos. Nesta ordem de ideias, a avaliação em si atribui, desde logo, um significado e a consequente relevância do trabalho, das funções, das tarefas e, naturalmente, da qualidade do desempenho com que são executados. Por outro lado, devemos atender aos efeitos da cultura organizacional, se entendermos que a avaliação do desempenho pode ser assumida como valor (partilhado ou imposto) da organização, conjuntamente com outros valores sedimentares como é o

como algo advindo da ideia matemática de que é possível assinalar a posição de um objeto em relação a outros vários objetos que se mantêm no mesmo papel de constituírem, no seu todo, um sistema de referência. Neste caso, assume particular relevância o estatuto a que os dados da observação avaliativa são elevados, querendo dizer que esses dados surgem como elementos de referência, que, por sua vez, se transformam em escalas passíveis de determinar coordenadas de posições relativas (neste caso, dos avaliados, cujos dados que lhes são relativos situam-nos num determinado vetor ou índice da escala de avaliação, obedecendo essa situação de cada avaliado (na escala) à utilização de coordenadas utilizadas para o efeito, resultantes da utilização dos dados como elementos de referência. O termo *referencialização* diz respeito ao processo de elaboração dos *referentes* com recurso ao assinalar de um contexto específico onde deverá ocorrer a avaliação e à construção de um corpo de referências relativas a um objeto ou situação, devidamente fundamentado com dados da observação avaliativa. Assim entendido, o processo de referencialização pretende ser um método de delimitação do conjunto de referentes necessários, enquanto que o referencial designa um produto acabado. Isto faz da *referencialização* um processo de investigação avaliativa, suscitando a configuração de um sistema de explicação que relaciona os vários elementos de uma avaliação, resultando, de grosso modo e em condições específicas, num “modelo de leitura” constituído por um sistema de entradas com capacidade para selecionar os dados do objeto avaliado, e por um sistema de saídas que contempla a generalidade dos critérios e indicadores que captam a realidade a avaliar (perspetiva tecnológica). A *referencialização* pode, ainda, assumir a forma de uma construção que simula propriedades essenciais de um determinado domínio empírico em avaliação, quer recorrendo a procedimentos classificatórios de objetos considerados empíricos (factos observados, como conversas, frases, palavras, etc.) tendo por base um conjunto de referenciais que deverão ajudar a situar/graduar o juízo estabelecido pela comparação entre o *referente* e o *referido*, quer, ainda, com recurso a construtos (unidades não diretamente observáveis) que pressupõem uma organização simplificadora e explicativa dos dados da observação avaliativa (recorrendo, por exemplo, a documentos que se relacionem com o objeto avaliado).

⁹⁵ A propósito, o autor (D. Gomes, 2000) convoca os seguintes “*loci de cultura*”: *i)* Origens (que diz respeito às condições e processos de emergência da cultura organizacional); *ii)* Manifestações (centrado nas manifestações da cultura, designadamente as de carácter simbólico); *iii)* Efeitos (relativos aos resultados e funções da cultura organizacional); *iv)* Gestão (dizendo respeito à gestão e modelação estratégica da cultura organizacional); *v)* Natureza (relativa a uma focalização epistemológica e metodológica dos estudos desenvolvidos em torno da cultura organizacional).

caso da qualidade, da eficácia e da eficiência. Neste caso, o *focus dos efeitos* será relevante pelo efeito cultural que a avaliação do desempenho terá na formatação e instigação de significados e sentidos do trabalho e nos níveis de empenhamento, eficiência, eficácia e produtividade dos atores organizacionais. Duarte Gomes (*ibidem*: 71) refere-se a esta instrumentalização da cultura organizacional (forte) como um mecanismo de controlo implícito, designando-a como “[...] facilitadora de empenhamento e produtividade. [...] sistema indutor de atitudes e comportamentos desejados [...]” com um sentido claramente integrador da ação humana no interior das organizações.

Por seu lado, estando subjacente a qualquer palco em que a cultura se manifesta, o clima supõe uma perceção descritiva, dizendo respeito à forma como as características organizacionais são, mais ou menos, integradas pelos atores, com o intuito de verificar até que ponto contribuem para o seu bem estar (M. Revez, 2004). Ao mesmo tempo, refere-se ao grau de motivação dos atores para convergirem ou, inversamente, divergirem com os principais axiomas organizacionais, ou seja, verificar, analisar, perceber a qualidade do clima em que o indivíduo se encontra instalado (partindo da interação pessoa-situação e pessoa-pessoa), sendo que, a partir daí, o clima individual tende a repercutir-se em “clima coletivo”. O clima é menos estável que a cultura, sendo enformado pelos aspetos inerentes à cultura organizacional comum (L. Torres, 1997). Se bem que, a grande influência teórica para a consolidação conceptual de clima surge no cerne da componente perceptiva e motivacional que compreende o comportamento e a importância dada ao lado humano, recorrendo à sua dimensão psicológica, social e comportamentalista⁹⁶ (R. Likert, 1971; D. McGregor, 1980; M. Chambel e L. Curral, 1995). No seu sentido mais perceptível, o clima

“[...] não apanha os modos institucionalizados de agir e de pensar. Seu eixo consiste em capturar a ‘temperatura social’ que prevalece na organização num instante bem preciso. Corresponde a um corte sincrónico ou a um flagrante fotográfico, condensa a somatória de opiniões e perceções conscientes dos membros, traduz as tensões e os anseios do pessoal – o ‘moral da tropa’, o ânimo presente. O clima organizacional mapeia o ambiente interno que varia segundo a motivação dos agentes, apreende suas razões imediatas, suas satisfações e suas insatisfações pessoais. [...] o clima não representa as

⁹⁶ A. Luc Brunet (1995: 128 e 129) sistematiza um quadro de dimensões do clima em que contempla: *i)* A dimensão “*autonomia individual*” (inclui a responsabilidade individual, a independência dos atores e a rigidez das normas organizacionais a que está sujeito), tendo como aspeto central a possibilidade de cada um ser patrão de si mesmo, conservando para si algum poder de decisão nas diretrizes políticas da organização; *ii)* A dimensão do “*grau de estrutura imposto pelo cargo*”, em que os objetivos e métodos de trabalho são decididos e comunicados pela direção; *iii)* “o tipo de recompensas”, incluindo os aspetos monetários e as possibilidades de promoção dos atores; *iv)* a “*consideração, o calor e o apoio*”, referindo-se ao estímulo e ao apoio que a direção presta aos atores.

regularidades simbólicas da coletividade, indica apenas uma 'pulsção' da cultura organizacional, um *flash* da sua conjuntura " (R. Srour, 1998: 175-176).

Congruentemente, a variável do ambiente de trabalho emerge com importância suficiente para o desenvolvimento da compreensão do comportamento humano em situação de trabalho, privilegiando-se a medida percetiva dos atributos organizacionais que concorrem para a conceptualização e operacionalização do conceito de clima⁹⁷, referindo-se a um conjunto de características relativamente permanentes que tendem a diferenciar as organizações entre si, resultando dos comportamentos dos atores e das políticas por eles desenvolvidas (sobretudo pela administração/direção). Ao mesmo tempo, e pressupondo-se que o clima é suscitado pelas influências das variáveis físicas (estrutura) e humanas/sociais (processos), as características do clima são apreendidas pelos atores, servindo-lhes de referência para interpretarem as mais diversas situações em que o seu trabalho ocorre, sendo que respondem às solicitações do meio ambiente de trabalho em função das percepções que têm do clima organizacional. Congruentemente, o clima organizacional é condicionado pela percepção e interpretação que os atores apresentam em relação às expectativas a seu respeito, à avaliação do seu trabalho e às normas do sistema social em que interagem⁹⁸. Além disso, as características do clima delimitam e

⁹⁷ A propósito, A. Luc Brunet (1995: 125 e ss.) refere-se a algumas definições de clima, associando-o, por exemplo, à "*medida múltipla dos atributos organizacionais*", considerando-se o clima em função da natureza objetiva dos atributos e características da organização, designadamente, a sua dimensão, a tecnologia, a hierarquia, níveis de produtividade dos trabalhadores, taxas de absentismo, etc., pelo que se baseia na medição da relação estabelecida entre as características físicas da organização e os factos objetivamente observados nos atores, alinhando-se com a hipótese de quanto maior for a organização mais elevada será a taxa de rotatividade devido à natureza impessoal do clima. Contudo, esta aceção de clima não responde ao modo como o clima é vivido pelos atores, deixando muitos outros aspetos por analisar, que poderiam ajudar a compreender os resultados observados. Numa outra aceção, o autor associa o clima à "*medida percetiva dos atributos individuais*", considerando-se o clima em função da satisfação das necessidades de cada ator, baseando a percepção do clima nas micro-emoções (contrárias a uma descrição global das percepções), pelo que se reporta especificamente ao conceito de satisfação individual. Numa terceira aceção, dando-lhe alguma primazia em detrimento das anteriores, o autor concretiza-a com referência à "*medida percetiva dos atributos organizacionais*", considerando o clima como uma série de atributos que são percetíveis do ponto de vista da organização, surgindo como indicadores de uma forma de agir em relação aos atores e à própria sociedade. Nesta conceção de clima, emerge como elemento principal de análise a percepção que o ator tem do seu ambiente de trabalho, valorizando-se o modo como percebe as coisas, sem ter preocupação pela apreensão da realidade dita objetiva. Efetivamente, o comportamento do ator é uma importante função da sua personalidade e do ambiente que o rodeia, sendo que a percepção das coisas que o rodeia emerge como um filtro que serve para interpretar a realidade (de forma subjetiva) e, decorrentemente, as componentes da organização.

⁹⁸ Tais pressupostos têm sido amplamente abordados no campo educacional e escolar (cf., por exemplo, A. Luc Brunet, 1995: 133-135), para cuja aplicação têm sido utilizadas, dependendo do enfoque de cada estudo, as dimensões do clima organizacional da escola sintetizadas pelas variáveis ecológicas (aspetos físicos – como a dimensão - e materiais da escola), pelas variáveis do meio (atores e grupos), pelas variáveis do sistema social e pelas variáveis da cultura. Em termos conclusivos, tendo como pano de fundo o tipo de influência que o clima tem na eficácia dos contextos escolares, em geral, e nos resultados escolares, em particular, verifica-se que as variáveis ecológicas apresentam uma relação fraca ou inconsistente com os resultados escolares. No caso das variáveis do meio, regista-se que as características pessoais e profissionais dos professores e dos alunos têm pouca influência sobre os resultados escolares, ao passo que a moral dos professores apresenta uma correlação positiva com o sucesso escolar dos alunos. Relativamente às variáveis do sistema social, destacam-se as boas relações pessoais entre os atores escolares (diretores-professores; professores-alunos; professores-professores; escola-comunidade) que tendem a favorecer os resultados escolares dos alunos. Além disso, os processos de tomada de decisão partilhados pelos professores e alunos, a implicação dos pais, uma liderança pedagógica efetiva, processos de comunicação e a participação dos alunos fluidos parecem ter o mesmo efeito. Ao nível da cultura, destacam-se pela positiva a influência da ajuda do professor, as normas de grupo e a cooperação, as atitudes favoráveis, as recompensas e os louvores, o consenso entre professores, os alunos e a direção ao nível dos programas curriculares e a definição clara dos objetivos de desempenho. Daqui decorre uma

condicionam o âmbito da ação dos atores, na medida em que surge como um “campo de forças” capaz de determinar os comportamentos organizacionais (cf. A. Brunet, 1995: 126). Em termos de características do clima, os atos da direção da organização constituem-se num dos principais determinantes do clima organizacional, decorrendo daí as perceções dos atores que, simultaneamente, têm grande influência no seu comportamento. Além disso, sendo o clima um conceito e uma forma de manifestação *multidimensional*⁹⁹, pode resultar de movimentos sociais da organização que concretizam a coexistência de diferentes subclimas.

A tese da homogeneização do clima, na versão em que os climas individuais resvalam para a ideia de *clima coletivo* encontra algumas explicações em diferentes perspetivas. A perspetiva psicossocial situa a origem do *clima organizacional* na ação interindividual, estimulado e consolidado pelo papel desempenhado por cada ator e pelo chamado *acordo percetivo* em que cada um entra como membro da organização e, ainda, pelo daí decorrente processo comunicacional alinhado com a perspetiva do *interaccionismo simbólico* ocorrido entre os membros do grupo/organização. Congruentemente, a determinação da génese do clima decorre da operacionalização das variáveis da estrutura (dimensão, tipo de hierarquia, descrição de cargos

conclusão mais geral: o clima desempenha um papel importante no sucesso dos alunos e na eficácia dos professores, mencionando-se, também, que a influência do clima é marcante no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Concludentemente, refere-se que o clima organizacional emerge como uma variável com grande influência na eficácia organizacional da escola.

⁹⁹ A. Luc Brunet (1995: 129) advoga que o clima é um conceito polivalente e sintético, não sendo possível diagnosticá-lo com base numa única dimensão. Além disso, partindo, por exemplo, da teoria dos sistemas de administração de Rensis Likert (1971: 258 e ss.), as dimensões do clima podem ser contempladas ao nível dos métodos de direção, da natureza das forças de motivação, da natureza dos processos de comunicação, dos processos de influência-interação, do modelo de tomada de decisões, do processo de definição dos objetivos e de institucionalização das normas organizacionais, e dos modelos de controlo e supervisão e na definição dos objetivos concretos de desempenho e de desenvolvimento/aperfeiçoamento. Pela junção e articulação destas dimensões, podemos sintetizar um quadro tipificador de climas organizacionais que podem ser assim caracterizado: *i) O clima do tipo autoritário forte* (ou explorador), em que a administração/direção não confia nos atores para tomarem parte na definição dos objetivos de trabalho, bem como nos processos de tomada de decisões, sendo estas tomadas no topo da hierarquia e transmitidas diretamente sem possibilidades de contra-argumentações. Caracteristicamente, os atores dinamizam-se num ambiente de receio por represálias, punições e castigos. Ocasionalmente podem ocorrer recompensas; *ii) O clima do tipo autoritário benévolo*, em que a administração/direção tem uma confiança condescendente nos atores. A maior parte das decisões são tomadas no topo, embora por vezes se assista a uma delegação de poderes. As recompensas e, variavelmente, as punições são os métodos para motivar os atores. Verifica-se uma grande precaução nas interações. Os processos de controlo são operacionalizados a partir do topo, embora os níveis intermédios e inferiores possam, pontualmente, participar. Verifica-se um considerável incremento de dinâmicas informais na organização que, não obstante, dificilmente resistirão ao incremento e domínio dos objetivos formais da cúpula administrativa; *iii) O clima de tipo participativo*, de caráter *consultivo*, em que a administração/direção tem confiança nos atores. Se por um lado as decisões políticas gerais são tomadas no topo da hierarquia, por outro, é permitida uma participação a diversos níveis organizacionais. A comunicação processa-se, contudo, no sentido descendente. As recompensas e os castigos ocasionais, bem como a participação são utilizados para motivar os atores. A interação estabelecida entre os diversos níveis hierárquicos é moderada, embora com níveis de confiança elevados. Os aspetos mais importantes do controlo organizacional, bem como toda a sua operacionalização, são delegados de cima para baixo com um sentido de responsabilidade e de consequências diretamente associados. A emergência ou, pelo menos, a visibilidade do lado informal da organização será menos forte, embora possa parcialmente aderir ou resistir aos objetivos da organização; *iv) O clima de tipo participativo*, caracterizado pela *participação de grupo*, em que a administração/direção tem total confiança nos atores, pelo que o processo de tomada de decisões está disseminado por toda a organização. A comunicação acontece de forma bilateral (com sentido vertical e horizontal). Os índices de motivação dos atores para a participação e implicação são elevados, estando interessados na definição dos objetivos, na melhoria incrementada dos métodos de trabalho, emergindo uma substancial confiança entre a administração/direção e os atores da organização. A função de controlo ocorre em todos os níveis da hierarquia, marcada por um elevado sentido de implicação e responsabilidade dos atores. É frequente suceder uma coincidência entre o lado formal e o lado informal da organização, registando-se uma coincidência (ou aproximação) dos objetivos organizacionais com os objetivos individuais.

e tarefas), do processo organizacional (modelo de gestão dos recursos humanos, estilos de gestão e liderança, processos comunicacionais e modelos de resolução de conflitos) e dos comportamentos dos atores (formas de atuação individual e grupal). A propósito, prosseguindo com uma *perspetiva psicossocial*, José Neves (2000: 50; 439 e ss.) coloca três questões pertinentes:

“Como se forma a perceção de clima? Como é que indivíduos confrontados com elevada quantidade e diversidade de estímulos em seus ambientes de trabalho, obtêm uma perceção relativamente homogénea de tais estímulos? O que faz com que as perceções uma vez formadas se apresentem com um caráter de relativa estabilidade?”

Segundo o autor, tal homogeneidade é assegurada pelos

“*Processos políticos e relações de poder* tais como: pressão para a centralização verificada no topo das organizações, pressão no sentido da profissionalização/especialização por parte dos operacionais, pressão no sentido da standardização por parte dos elementos do ‘staff’, etc.” (*idem, ibidem*).

Na perspetiva de Henry Mintzberg (1995) a tese da homogeneização cultural surge, também, com alguma evidência, dado que a “afiliação departamental” provoca a emergência de climas organizacionais, resultantes, defende o autor, do sentido de pertença. Algo que, do ponto de vista social, terá a ver, necessariamente, com a corrente do interaccionismo simbólico (D. Newman, 1997), sendo que a interação social entre os membros de uma dada organização apresenta-se como um poderoso determinante para descrever e explicar os climas organizacionais e os sistemas de socialização associados à caracterização desses climas organizacionais, explicando e emergência de eventuais climas mais específicos e a própria estabilidade e durabilidade das perceções dos atores organizacionais sobre os dogmas axiomáticos que caracterizam aqueles climas organizacionais (B. Scheneider, 1990).

Por outro lado, A. Luc Brunet (1995: 128) argumenta que o clima se insere “num fenómeno cíclico”, cujos efeitos da sua dinamização interferem com as suas componentes. Haverá uma tendência para se alterarem as variáveis estruturais e processuais caso, por exemplo, o rendimento e desempenho profissionais dos atores não correspondam aos objetivos de produtividade, passando, por exemplo, pelo aumento do controlo e avaliação sobre a ação dos atores, contribuindo este facto para a modificação da perceção do clima. Ou seja, as opções

administrativas e gestonárias têm efeitos ao nível da conceção do clima, reportando-se a percepções mutáveis e dinâmicas que os atores vão construindo e desenvolvendo sobre as dinâmicas e o funcionamento da organização.

Podemos, assim, admitir a existência de mecanismos de socialização e consolidação da cultura organizacional que surgem determinantes na formatação do clima das organizações, pelo que na *perspetiva psicológica* tende a ser entendido como um processo de desenvolvimento e maturação psicológica, na maior parte dos casos, a título individual ou grupal. Esta aceção de clima refere-se às percepções individuais desenvolvidas em torno das características organizacionais, assim como aos significados que os indivíduos desenvolvem sobre essas características (J. Neves, 2000).

Assistimos, portanto, à introdução de efeitos da subjetividade e da abstração oriundos de esquemas cognitivos e afetivos individualmente construídos e desenvolvidos acerca dos atributos da organização e dos sentidos dos comportamentos e desempenhos dos atores. Ou seja, os aspetos cognitivos e afetivos que são introduzidos nas descrições dos climas organizacionais pelos atores terão o seu reflexo no significado e na interpretação dos respetivos ambientes de trabalho, das suas funções/tarefas e, por isso, na própria percepção do desempenho padrão e da performance efetivamente alcançada na execução dessas funções ou tarefas.

Desenvolver percepções é, antes de mais, analisar, avaliar e atribuir um valor (do ponto de vista emocional, afetivo e, necessariamente, de bem estar) e, conseqüentemente, um significado que deverá equivaler à interpretação das características do clima organizacional em que se está inserido. É nestes processos cognitivos e afetivos que o indivíduo vai refletir as suas predisposições, atribuições e motivações pessoais para a ação e para o desempenho das suas funções, embora também suportadas por crenças socialmente construídas e partilhadas, por consequência direta das interações pessoa-situação e, necessariamente, pessoa-pessoa.

Pela força destes argumentos, José Neves (*ibidem*) admite a possibilidade de coexistirem numa determinada cultura organizacional os chamados “microclimas”, podendo estes ser influenciados pelos aspetos funcionais associados à situação laboral de cada ator organizacional, pela sua posição hierárquica, pela natureza das funções que executa ou pelo grupo profissional a que pertence. Este tipo de evidência empírica pode levar, mesmo em circunstâncias normais, a

que tais “microclimas” estejam identificados e conectados a áreas funcionais específicas¹⁰⁰ e que coexistem entre si segundo uma lógica, não de alternativa em termos de desempenho e performance organizacional, mas em termos concorrenciais e competitivos, em que qualquer uma delas tenta provar a sua superior relevância para explicar os eventuais sucessos da organização. Segundo este registo, é, então, possível, referimo-nos a subgrupos que configuram subculturas dentro de uma mesma cultura organizacional.

Não obstante, o autor coloca o problema de clima heterogéneo/homogéneo na organização, enveredando por duas vias alternativas: *i/* a necessidade de se consolidar um clima agregado, partindo de um acordo percetivo, em que esse clima agregado surge como um conjunto de climas psicológicos similares entre si. Segundo esta corrente, a não homogeneidade das perceções não passa de uma possibilidade teórica, dado que, na realidade, os indivíduos ao entrarem para uma organização são atraídos, selecionados e vítimas de uma atração que os prende à organização; os atores apresentam perceções semelhantes sobre os eventos organizacionais por força da forma como os diversos mecanismos (funções) de gestão de recursos humanos são desenvolvidos no interior da organização, designadamente em virtude dos processos de recrutamento e seleção, acolhimento (socialização institucional) formação e desenvolvimento, e, necessariamente, avaliação e manutenção de pessoal. O autor alerta, contudo, para algumas fragilidades desta corrente de pensamento, em que se verifica uma falta de consistência dos argumentos que sustentam que os aspetos estruturais (em alternativa aos cognitivos e afetivos) constituem a única explicação para a emergência de climas organizacionais e, conseqüentemente, resultando em climas homogéneos. Além disso, surgem outras limitações de natureza teórica e conceptual, em que a lógica da homogeneização cultural sai fragilizada por não explicar as diferenças na perceção do clima tituladas pelos diferentes grupos, e nem sequer admitir a sua relevância enquanto perceções diferenciadas que efetivamente existem no interior da organização, evitando, portanto, proceder à análise do clima organizacional com base em eventuais indicadores de divergência daquelas perceções individuais sobre os eventos organizacionais; *ii/* a ideia de que não há necessidade de um acordo de perceções, pelo que, desde logo, a agregação do clima obtém-se a partir das próprias perceções individuais dos eventos organizacionais. A unidade de análise é, por isso, o indivíduo, que, através das suas perceções (cognitivas e afetivas), vai

¹⁰⁰ Podemos, obviamente, estar a falar de meros grupos (mais ou menos estruturados), departamentos ou organizações.

partilhar os significados que captou com essas percepções, provocando a agregação das percepções individuais, exatamente, por força do interaccionismo simbólico (B. Scheneider, 1990). É assim que os climas psicológicos são agregados num clima organizacional ou num *clima coletivo*.

Contudo, também esta última corrente apresenta fragilidades: ao distinguir *clima coletivo* de *clima individual* o que é que sobra como *clima percebido*? Com efeito, indicia-se que o clima de uma organização não é homogêneo, admitindo-se, sempre, a forte possibilidade de coexistirem *subclimas* dentro da mesma organização. Fica por dizer se todos os *subclimas* são absorvidos na forma de *clima coletivo* e se a resposta for *não*, quer dizer que teremos um espécie de *climas marginais*. O que é que lhes acontece? Qual o seu papel ao nível da sua capacidade para influenciar o comportamento e o desempenho dos atores? Por outro lado, sem se admitir que as percepções individuais são agregadas num *clima coletivo*, recorrendo a critérios da sua consistência interna e da sua relevância para o desempenho organizacional e individual (cf. J. Neves, 2000) associados à satisfação individual, é importante ter em consideração o processo de formação das percepções individuais sobre os eventos organizacionais e o modo como condicionam os indivíduos para aderirem, ou não, ao *clima coletivo* e aos respetivos valores padronizados do desempenho. Com efeito, um mesmo evento organizacional pode ser percecionado de forma distinta por vários atores organizacionais, dado que diferem entre si quanto às características e capacidades cognitivas, afetivas, competências técnicas, sociais, políticas, interesses, motivações, etc.

O autor, referindo-se à importância explicativa do *interaccionismo simbólico* para o fenómeno dos *subclimas*, incorre na argumentação de que o grupo em interação comporta indivíduos que têm dos acontecimentos organizacionais percepções e interpretações semelhantes mas, também, diferenciadas. Como tal, considera que as diferenças individuais não podem ser ignoradas na percepção que fazemos do clima organizacional e na forma como influencia a ação e os comportamentos dos atores, sendo que tal deve concorrer para ultrapassar a visão homeostática suportada na ideia de que os indivíduos entram em acordo ou em consenso de percepções individuais para se alcançar e explicar a formação de “climas coletivos”, não separando a situação do indivíduo (pressupondo-se que existe uma relação recíproca). Isto porque concebe-se o ator como alguém que adota a função de *observador em cultura* e, a partir daí, desenrola-se o processo que forja o *clima coletivo* com base na partilha de percepções, tendo como núcleo central o “significado” dessas percepções, dado, exatamente, pela interação dos indivíduos, sendo, por isso, socialmente construído (*idem, ibidem*). Tem a ver, portanto, com o modo como os indivíduos

e os grupos interpretam, constroem e negocea (na sua subjetividade) a realidade organizacional, tendo por base a formatação, mais abrangente, de uma cultura organizacional e mediante a qual a partilha de pressupostos valida e torna mais consensual a partilha de perceções sobre a dinâmica organizacional e respetivos comportamentos e desempenhos.

Na *perspetiva cultural* (*idem, ibidem*, 2001), a cultura organizacional influencia tanto a intersubjetividade tal como, ao mesmo tempo, medeia e explica a *multidimensionalidade* do clima, pelo que se podemos afirmar que *subclimas* são agregados num “clima social”, é admissível que esse efeito agregador seja influenciado pela referência que surge ao indivíduo como cultura organizacional, definindo uma interação entre os indivíduos que ao mesmo tempo é referenciada no significado inerente aos valores e manifestações que fazem parte da cultura organizacional: partindo das perceções individuais (personalidade, perceção e interação) sobre as características organizacionais (contexto, estrutura e processo), que resulta no clima (perceção descritiva imediata dos eventos organizacionais), mediado pela cultura organizacional, embora esta seja equacionada por diferentes componentes agregados por níveis distintos (E. Schein, 1992: 17 e ss.)¹⁰¹.

Este último autor (*ibidem*) refere-se aos níveis da cultura organizacional, sistematizando-os da seguinte forma: *i)* o nível dos artefactos, que envolve as estruturas e os processos visíveis na

¹⁰¹ José Neves (2001: 433 e ss.) discute o tópico do clima organizacional segundo quatro perspetivas: *i)* a perspetiva organizacional, que reflete a definição de clima segundo os seguintes pressupostos: o clima existe e é uma realidade organizacional; é exterior ao indivíduo; difere das próprias perceções; é avaliado através da perceção ou de medidas objetivas; é passível de ser distinguido interorganizacionalmente; é relativamente estável no tempo e influencia o comportamento dos atores organizacionais; decorre do facto desses atores estarem expostos aos mesmos fatores organizacionais (dimensão, estrutura, liderança, decisão, grau de formalização, hierarquia, tecnologia, etc.), resultando, por isso, em perceções semelhantes; *ii)* a perspetiva psicológica, em que o fenómeno da perceção assume especial relevo enquanto expressão do clima organizacional, traduzindo a expressão da forma como cada ator entende o seu ambiente de trabalho – representações psicológicas e cognitivas. Neste caso, a análise do clima descola-se para o sujeito, sob a forma de *clima psicológico*, refletindo as descrições dos aspetos organizacionais feitas em função da forma como cada ator organiza e interpreta a sua experiência face aos atributos organizacionais, em que se aceita como não necessária a concordância nas perceções dos diferentes atores da organização. Como tal, o clima psicológico é algo instável no tempo, estando dependente das interpretações/perceções circunstanciadas pela cognição dos sujeitos, ao mesmo tempo que se apresenta como algo não uniforme na organização, grupo, departamento ou nível hierárquico. Assim, o clima é definido como um conjunto de perceções que refletem a forma como os ambientes de trabalho e os respetivos atributos organizacionais são cognitivamente apreendidos ou percecionados e representados em termos do que significam para cada ator. Neste caso, o clima é cognitivo ou afetivo; *iii)* a perspetiva psicossocial situa a génese do clima na interação dos atores, em que é acentuado o papel desempenhado em função do acordo percetivo e pelo respetivo processo comunicacional. De uma forma sintética, interpretar a noção de clima organizacional implica analisar os significados e as interações estabelecidas entre si relativamente aos atributos organizacionais, à realidade subjetiva de cada ator e a interação estabelecida entre os vários atores da organização. Portanto, o clima consiste numa representação criada pela interação dos atores, no interior da organização, ocorrida com referência àqueles aspetos enunciados, nomeadamente no âmbito dos processos políticos e relações de poder desenvolvidos, da afiliação departamental em que o clima emerge como resultado de pertença a uma determinada meso ou microestrutura organizacional, alinhando este tipo de considerações com a perspetiva do interaccionismo simbólico (cf. D. Newman, 1997); *iv)* a perspetiva cultural, em que a cultura organizacional surge como o principal fator explicativo e compreensivo da formação do clima, pelo que se argumenta que nas interações (simbólicas) os atores não formam a partir do nada o respetivo clima organizacional, sendo condicionados por anteriores e inconscientes valores e significados veiculados, precisamente, pela cultura organizacional, funcionando como aspeto que marca uma influência intersubjetiva e, também, como fator explicativo da multidimensionalidade do clima, pois as dimensões do clima dependem dos aspetos mais latos da cultura organizacional, o que faz com que as dimensões do clima não possam ser assumidas como universalmente aceites.

organização, a tecnologia, o espaço físico, a linguagem, os produtos, os mitos e histórias e os rituais. Trata-se do nível mais superficial, incluindo todos os fenômenos que podem ser observados a olho nu. Paradoxalmente, são de mais fácil percepção, mas de mais difícil deciframento, por se encontrar demasiados distantes do cerne da cultura organizacional, sendo que a sua mera descrição nem sempre permite aceder ao seu significado; *ii)* o nível dos valores manifestos, envolvendo as estratégias, os objetivos, as filosofias e os valores, é menos visível que o nível antecedente, sendo, contudo, consciente. Encerra uma dimensão normativa com a função de orientar e prescrever as ações dos atores organizacionais. Por seu lado mais particular, os valores e as crenças surgem como sugestões oriundas de elementos com mais autoridade e influência, que, simultaneamente, transmitem a filosofia da organização e configuram o essencial da estratégia e dos objetivos da organização. Haverá tendência para os valores manifestos partilhados e comprovados na sua eficácia para resolver os problemas da organização se transformarem num pressuposto básico da organização, tratando-se da nomenclatura que define um terceiro nível da cultura organizacional; *iii)* o nível dos pressupostos básicos, composto pelas crenças, pensamentos, sentimentos e percepções inconscientes e inquestionáveis, consolida a essência cultural da organização. Aquelas crenças, percepções e pensamentos já foram de tal forma testados na sua eficácia para resolver problemas que passaram a gozar do estatuto de “inquestionáveis”, funcionando como uma espécie de teorias do mundo que informam os atores sobre a forma de pensar, compreender, sentir e agir sobre o mundo que os rodeia. Além disso, cumprem com a função de reduzir os níveis de ansiedade e de insegurança, fornecendo explicações para o que acontece na organização (e fora dela) e certezas sobre a forma de lidar com aqueles acontecimentos.

Em termos genealógicos, a perspectiva cultural das organizações permite-nos olhar a avaliação do desempenho como um conjunto de cerimoniais e rituais capaz de comunicar aos atores determinados valores e crenças que são subjacentes à organização em si, ao respetivo quadro de objetivos e, conseqüentemente, à natureza do trabalho que aí é realizado. Vista desta forma, a influência cultural sobre a avaliação do desempenho humano desenvolve, com algum grau de subtileza, um determinado pano de fundo de coordenação implícita facilitadora do planeamento da ação dos atores no interior da organização. A própria avaliação transforma-se num axioma estrutural que tende a ser partilhado por todos os atores (segundo uma visão de *cultura integradora*) ou pelos grupos dominantes simetizando-se com a predominância de uma

cultura dominante, em detrimento dos interesses e valores de outros grupos emergentes. Neste último caso, o conceito de *subcultura* compreende uma visão mais *diferenciadora* ou, até mesmo, *fragmentária*, da avaliação do desempenho.

Assim, a cultura avaliativa é suscetível de se enquadrar em percepções culturais muito diversas, designadamente às *subculturas de aperfeiçoamento*, às *subculturas ortogonais* e *subculturas de oposição*; podemos, ainda, associar a avaliação do desempenho às lógicas da *cultura de apoio*, da *cultura de inovação*, da *cultura de objetivos* e da *cultura de regras*.

Creemos, no entanto, que a noção de cultura na perspetiva de variável dependente sugere que a avaliação do desempenho emerge, fundamentalmente, como uma tecnologia de gestão de comportamentos e de desempenhos, dado que ela própria é suscetível de ser gerida e manipulada de forma previsional, seja ao nível da produção dos referentes, referências e referenciais, seja ao nível dos efeitos culturais (e não só) almejados no quadro do funcionamento da organização. Neste caso, aludimos à cultura avaliativa como um mecanismo de controlo que atua como um sistema indutor de desempenhos desejados e, até, ordenados por um qualquer mecanismo de natureza prescritiva. A esta perspetiva de cultura avaliativa subjaz o respetivo clima que propicia, podendo ser perspetivado entre uma conceção de *clima individual*, no alinhamento dos *microclimas*, e a conceção de clima coletivo. Neste caso, podemos considerar que as várias dimensões do clima suscitado pela cultura da avaliação do desempenho podem, por sua vez, suscitar diferentes modelos de controlo/supervisão e de definição dos referentes, referências e respetivos referenciais da avaliação do desempenho, podendo, portanto, variar entre um *clima autoritário forte* (ou *explorador*), um *clima autoritário benévolo*, um *clima do tipo participativo consultivo* e/ou um *clima participativo* caracterizado pela efetiva participação dos atores e dos grupos¹⁰².

Com este capítulo procurámos consolidar uma *genealogia de análise* dos aspetos sedimentares e evolutivos da função de avaliação do desempenho humano, procurando perspetivar a avaliação e o controlo do desempenho humano à luz das diferentes abordagens organizacionais e administrativas.

Foi nossa intenção explorar as diferentes abordagens teóricas e conceptuais sobre as configurações organizacionais e administrativas que oferecem um contributo não tanto, no nosso

¹⁰² Cf. notas 90 e 99.

caso concreto, para estudar a escola como organização¹⁰³, mas para dar conta da relevância dos fenómenos administrativos e dos padrões gestionários sugeridos pelas várias abordagens organizacionais para o estudo da referencialização da avaliação do desempenho docente. Também não o pretendemos fazer no sentido de estabelecer uma linearidade no quadro evolutivo e de conceptualização da avaliação do desempenho humano, mas, antes, sistematizar alguns dos contributos mais relevantes que cada uma das incursões teórico conceptuais efetuadas pode dar na construção de uma *genealogia de análise* da forma como se controla, monitoriza e avalia o desempenho humano.

A partir daqui, podemos fazer evoluir o nosso trabalho no sentido de ampliar o nível de compreensão da avaliação do desempenho, prosseguindo com um exercício teórico conceptual que abordará, em concreto, os paradigmas, modelos, métodos e objetivos da avaliação do desempenho humano, considerando que tal abordagem nos permitirá alargar e, de certa forma, iniciar uma discussão recontextualizada da avaliação do desempenho ao nível da esfera educativa propriamente dita, embora nos mantenhamos, também, num registo que associa a avaliação do desempenho à função mais específica de gestão de recursos humanos das organizações em geral.

¹⁰³ Se bem que a natureza do estudo da escola como organização mantém-se implicitamente em agenda, dado que o nosso trabalho debruça-se sobre uma dimensão sócio-organizacional que obriga a contemplações muito claras da escola como organização e como sistema social.

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO: PARADIGMAS, MODELOS, MÉTODOS E OBJETIVOS

Com a condição de não acrescentar um discurso a tantos outros e muito menos desenvolver um discurso de meta-avaliação, mas de tentar reinterrogar e ressituar em perspectiva mais plural o que se diz e faz da avaliação dos docentes, iniciamos este capítulo com um breve exercício de análise das evoluções e variações paradigmáticas suscetíveis de influenciar a compreensão da avaliação do desempenho docente e desenvolver algumas pistas para a discussão das atuais políticas de avaliação de professores e educadores, convocando, para a nossa discussão, diferentes eixos paradigmáticos segmentadores daquelas evoluções e variações. Após a abordagem às orientações paradigmáticas da avaliação do desempenho docente, desenvolvemos um quadro teórico que procura contextualizar perspectivas e modelos de avaliação do desempenho humano em contextos especificamente educativos, equacionando um quadro de pressupostos gerais com vista a promover uma discussão que procura apontar para uma interpretação do ato e do propósito de avaliar os aspetos performativos dos docentes. Esta última incursão teórico conceptual surge com o claro propósito de explorar referências de avaliação educacional já formatadas e conceptualizadas, prosseguindo com a apresentação de alguns dos mais signatários modelos de avaliação educacional que, do nosso ponto de vista, constituem o substrato da avaliação do desempenho humano em contextos educacionais, cujos princípios e pressupostos sugerem formas distintas de olhar para os aspetos caracterizadores dos processos educacionais e da ação dos professores e educadores. Assim sendo, a sua análise constitui condição fundamental para que, num próximo capítulo do nosso trabalho, progridamos na análise dos efeitos da velha imagem da avaliação educacional transmutada desde uma lógica de avaliação curricular e pedagógica, para uma dimensão sócio-organizacional da escola e socioprofissional dos docentes, correspondendo tal mutação a uma reconfiguração do objeto avaliação do desempenho, que passa a estar focalizado na ação docente, muito à custa de influências ideológicas, normativas e instrumentais introduzidas nos respetivos processos de decisão, referencialização e formalização da educação e da respetiva avaliação. Num último momento, fazemos uma incursão pelos principais métodos, princípios e pressupostos da avaliação do desempenho humano, dando conta dos aspetos que caracterizam métodos tradicionalmente mais utilizados na avaliação do desempenho de pessoas. Referimo-nos, ainda, aos objetivos da avaliação do desempenho humano e à responsabilidade que o ato de avaliar pessoas implica.

1. PARADIGMAS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

As próximas páginas subordinar-se-ão a um exercício de compreensão das características geradoras de matrizes paradigmáticas¹⁰⁴ que concebem formas epistemológicas e interpretativas distintas de explicar os processos de medida, notação e produção de juízos de valor sobre o desempenho profissional dos docentes. Por outro lado, tal exercício de compreensão não se reduz a uma mera contemplação das linhas e respetivos eixos paradigmáticos em que a avaliação do desempenho docente pode ser incluída. Este nosso exercício enquadra-se, também, do ponto de vista hermenêutico, com a interpretação das condições sociais, culturais e ideológicas que tendem a influenciar os sistemas de avaliação e, conseqüentemente, o comportamento dos atores escolares, em que, invariavelmente, o principal foco de atenção das políticas e dos processos de avaliação de professores e educadores tende a centrar-se nas mudanças comportamentais que podem ser observadas, medidas e ajuizadas no seu valor ou relevância segundo diferentes referências, referenciais e critérios de observação, registo e aplicação em termos de processamento, execução e de conseqüências para o sistema e para os atores escolares. Decorrentemente, falar de políticas de avaliação do desempenho docente implica que se acolha a ideia de que a avaliação de professores surge como um indicador do alargamento do âmbito e das finalidades sociais da avaliação educacional.

Uma outra questão que, do ponto de vista hermenêutico, importa levantar tem que ver com a direção tomada por aquelas finalidades sociais e o respetivo incremento social, cultural e ideológico que delas se conhece. Como tal, as observações que a seguir consolidaremos procurarão equacionar um quadro diverso (senão mesmo, divergente) do tipo de enquadramento e orientação paradigmáticos e conceptuais que a avaliação de professores e educadores recentemente tem vindo a tomar.

Sem pretender concretizar uma diacronia da evolução daquelas orientações paradigmáticas, ensaiaremos, contudo, um exercício breve de confrontação entre dois eixos paradigmáticos

¹⁰⁴ A palavra “paradigma”, de origem grega, tem o significado de “exemplo”, “modelo” ou “padrão”. Com Thomas Kuhn (1992), a noção de paradigma passou a ser contemplada de forma sistemática e consciente para se referir ao discurso da ciência, simetrizando-se, na linha do autor, com a ideia de realizações científicas universalmente aceites numa dada comunidade científica, que durante um certo tempo nos oferece a enunciação de problemas e as respetivas soluções modelares para esses problemas. Desta forma, o paradigma dá-nos um sentido discursivo que nos indica um conjunto de valores, crenças, procedimentos e técnicas partilhadas por uma dada comunidade científica. Tratando-se de uma noção que comporta uma descrição esquemática e dinâmica do conhecimento científico, estabelecidas entre a emergência de paradigmas e a conseqüente rutura paradigmática, tais ruturas são consideradas revolucionárias e não cumulativas, simetrizando-se com a ideia de rutura de expectativas paradigmáticas vigentes ou dominantes, através de expectativas paradigmáticas alternativas e emergentes.

divergentes¹⁰⁵: *i)* os eixos oriundos do paradigma objetivista, quantitativo de raiz positivista e sedeados numa epistemologia que tende a impor um *uniformismo metodológico*, apelidando-o de paradigma tradicional da avaliação; *ii)* os eixos paradigmáticos oriundos do paradigma conhecido como pós-positivista, de orientação etnográfica, qualitativa e hermenêutica (M. Fernandes, 1998).

1.1. Breve apontamento sobre o registo epistemológico instrumental da avaliação do desempenho docente

Numa perspetiva epistemológica, refletir sobre o eixo paradigmático instrumental¹⁰⁶ da avaliação de professores e educadores implica que se faça uma clarificação teórica e científica de um problema que se mostra, fundamentalmente, prático (cf. J-M. Barbier, 2001). Com efeito, passa por tecer considerações sobre a avaliação como campo privilegiado de investigação que é considerada científica em função de determinadas características afetas à definição e formação de processos cognitivos próprios, experimentação e observação, descrição e explicação, teorias, hipóteses, modelos teóricos, enfim, a constituição de uma aceção paradigmática que se afirma *dominante*. A aproximação que Jean-Marie Barbier (*ibidem*: 358) faz da avaliação à respetiva aceção paradigmática dominante é assim consolidada:

¹⁰⁵ Apesar de não nos orientarmos para uma análise caracterizada pelo pressuposto da meta-avaliação, que diria respeito, propriamente, aos processos de avaliação dos instrumentos de avaliação, Michael Scriven observa que os avaliadores e seus promotores estão profissionalmente obrigados a sujeitar as suas avaliações a uma análise avaliativa competente, sustentando esta sua ideia na perspetiva de que a avaliação é, necessariamente, um campo “autorreferencial” e “autorreferente”. Além disso, advoga que tal exercício de meta-avaliação pode ser, fundamentalmente, formativo na perspetiva de ajudar o avaliador a planificar e a aperfeiçoar o processo avaliativo, mas também sumativa, na perspetiva de que pode proporcionar ao “cliente” provas inequívocas e independentes da sua competência técnica (cf., a propósito, D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989: 352). Na mesma linha de pensamento, se bem com um pendor mais crítico, Miguel A. Santos Guerra (1995) observa que o normal é não se fazer este importante exercício de meta-avaliação.

¹⁰⁶ Em termos originários, os valores e pressupostos que lhe estão associados decorrem de uma associação de várias correntes de pensamento da cultura ocidental, em que se enquadra a o Renascimento, a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial. Na concretização da chamada Idade Moderna, a visão orgânica do mundo deu lugar a uma visão mecanicista (mundo-máquina), decorrente, fundamentalmente, das revoluções científicas operadas ao nível da Física e da Astronomia, com Copérnico. A Idade Moderna consolidava-se à custa de outros acontecimentos marcantes e que contribuíram para tais avanços científicos: os Grandes Descobrimentos, o Movimento Renascentista e o conseqüente Racionalismo como referência paradigmática dominante. Nomes de grande relevância para estas alterações de ordem paradigmática foram, entre muitos outros, R. Descartes (filósofo e matemático francês e considerado fundador da ciência moderna) que desenvolveu o Racionalismo Moderno, segundo o pressuposto de que os efeitos dependem exclusivamente das suas causas, reconhecendo a superioridade da mente humana sobre a matéria; Isaac Newton, que, ao completar o pensamento cartesiano, concebeu o mundo como uma máquina perfeita, consolidando a formulação matemática da conceção mecanicista, operando com leis universais oriundas da Física e da Matemática. Segundo este racionalismo moderno, o mundo poderia ser observado e descrito sem o relacionar com o observador humano. Assim nasceu a corrente mecanicista de onde verteu a hipótese universal do mundo como máquina, que seria suscetível de ser testada e confirmada pela observação e experimentação controladas, pelo que a verdade universal e objetiva era procurada por meio da experimentação (sensação) e pela lógica matemática (razão), consolidando a chamada Revolução Científica da Época Moderna e originando as duas correntes filosóficas mais importantes da Modernidade: o *racionalismo* e o *empirismo*. Tais correntes concretizaram o “primado da razão”, onde se separava a natureza da pessoa, o conhecimento científico do conhecimento de senso comum. Foi por esta via que os postulados positivistas começaram a ser aplicados aos fenómenos sociais como se fossem naturais, seguindo o caminho da Sociologia Mecanicista, resultando em organizações sociais reducionistas, divisionais, fragmentárias e rígidas, em que as funções e papéis sociais eram pré-estruturados e cujos regimentos procuravam introduzir uma ordem mecanicista perfeita no caos social (cf., a propósito, M. Moraes, 1997).

“[...] eu formulo a hipótese de que existe, de facto, um paradigma dominante da investigação ‘em avaliação’ que tem assimilado o trabalho de avaliação e o trabalho científico.

É, desde já, este paradigma que me parece estar presente no momento em que as abordagens dominantes nos campos de investigação em educação serão de tipo positivista e experimental, já que se fala, nesta época, de uma avaliação científica. [...]. Mas este paradigma parece-me, sobretudo, também presente através de duas escolas: uma que se pode chamar de endo-avaliativa porque privilegia a avaliação [feita] pelos atores diretamente envolvidos, outra exo-avaliativa porque privilegia a posição de exterioridade. Não se discutem que diferenças de métodos apresentam. Nestes dois casos, o paradigma mostra-se o mesmo: tende-se a consagrar à avaliação os atributos tradicionais da atividade científica”.

A tal estatuto paradigmático da avaliação associa-se a ideia de se tratar de uma base discursiva que a promove como campo de investigação de referência (J.-J. Landelle, 1994), exatamente pela iniciativa daqueles que a preconizam do ponto de vista social, segundo uma perspectiva de discurso dominante. Este tipo de pressuposto tende a produzir significações a respeito do objeto sobre o qual incide a avaliação, resultando num “paradigma dominante da avaliação”, que procura inscrever as práticas avaliativas num campo epistemológico que lhes garanta o caráter de cientificidade, exatamente pela pretensão de “produzir significados” puros e imutáveis sobre a educação e a própria avaliação (cf. G. Figari, 2001: 363). Efetivamente, consolida-se a tendência para reduzir a avaliação ao seu estatuto epistemológico de *método científico racional*, imbuido nos seus propósitos em medir a sua coerência interna, privilegiando-se a avaliação, essencialmente, como um exercício académico (cf. C. Castro-Almeida, G. Le Boterf e A. Nóvoa, 1993), em que o próprio processo de avaliação está sujeito a uma matriz ideológica positivista, com prolongamentos ideológicos do tipo burocrático administrativo.

A avaliação de professores e educadores, uma vez alinhada com o eixo paradigmático do objetivismo e do quantitativismo, decorre da herança epistemológica saída do paradigma da psicologia experimental da educação e é definida na linha da psicometria (cf., a propósito, M. Franco, 1990). As premissas da observação neutra, descomprometida, a verificação e a experimentação do tipo laboratorial são, também no capítulo da avaliação positivista, assimiladas como condições epistemológicas das quais depende a criação de leis, normas, princípios e, até, teorias e modelos de avaliação dotados da necessária virtude mecânica, métrica e quantitativista para criar um prenúncio epistemológico que permita olhar para as práticas de avaliação educacional como um campo científico, em que o processo de recolha de dados é posto ao serviço do processo de avaliação (cf. J-M de Ketele e X. Roegiers, 1993). Além disso, a recolha de

informação avaliativa ocorre sobre factos educativos tidos como puros e independentes da subjetividade dos atores, tendendo, segundo este alinhamento paradigmático, para a enunciação de leis gerais e universais sobre os fenómenos educativos (J-M. de Ketele, 1993).

Tais premissas paradigmáticas introduzem o desempenho docente como um facto social que, para ser convertido em “científico” e epistemologicamente tratável, deve ser isolado dos sujeitos que o observam. Este efeito reificado dos factos educativos associados ao comportamento dos professores, enquanto objetos puros da “investigação avaliativa” implica, como observa Maria Franco (1990), que as ações e comportamentos dos docentes, na qualidade de factos a observar pela “investigação avaliativa”, estarão desprovidos da sua historicidade e, por outro lado, o avaliador-observador isentado da sua subjetividade, com a pretensão de se separar do fenómeno avaliado, como se dele não fizesse parte ou não o conhecesse intimamente. Esta separação do observador-avaliador do seu próprio conhecimento emerge como um princípio que adota como pressuposto fundamental a objetividade científica na observação e quantificação das mudanças comportamentais dos professores e educadores.

O carácter previsionial do comportamento humano estaria, assim, muito mais associado ao julgamento de factos puros decorrentes desse comportamento e menos ao julgamento de valor e do significado que se tem sobre esse mesmo comportamento.

Do ponto de vista ideológico e cultural, tal abordagem epistemológica da avaliação decorre da institucionalização dos marcos teóricos fundamentais das correntes liberais e naturalistas (pela suposição de que o individualismo oferecia-se como condição que fomentava a igualdade natural entre todos os seres humanos), associando-se às premissas do “cientificismo” (todo o conhecimento decorre da observação neutra, da experimentação e consequente quantificação objectivante) e aos princípios e pressupostos sociais e ideológicos da “planificação social” (supondo controlo, previsão e manipulação). Esta conjugação de ideários teóricos, culturais e ideológicos é alinhada com a ideia de “conhecer para prever e controlar” (cf. M. Franco, 1990: 65), colocando-se a ênfase na avaliação sedeadada em modelos de controlo administrativo e institucional, necessariamente associado à lógica da “prestação de contas” (cf. L. Paquay, 2004). Tais pressupostos ideológicos enquadram a avaliação do desempenho docente numa matriz de ideologias avaliativas alinhadas com o ideário positivista, do qual decorre a sua transformação em agenda administrativa, pelo que as lógicas internas dos processos avaliativos tendem a obedecer

muito mais às regras institucionais (ditadas pela cúpula administrativa), limitando-se a revelar aspetos do objeto avaliado que, simplesmente, podem ser generalizados e reproduzidos (cf. C. Castro-Almeida, G. Le Boterf e A. Nóvoa, 1993). Consequentemente, emerge o primado da “avaliação bem administrada”, pelo que a ação do administrado-avaliador ou regulador pretende incrementar e transformar em norma as informações avaliativas que se mostram mais favoráveis ao aparelho administrativo de que depende, em que o avaliador surge muito mais como um “agente” produtor de dados avaliativos alinhados com as pretensões da administração central, assim entendidas:

“Para o ponto de vista do administrador, esta ideologia administrativa tem claramente uma tendência para produzir dados favoráveis. Segundo Scriven, muitos avaliadores estão dispostos a cumprir as intenções do administrador através de dados favoráveis e predizíveis por causa de uma série paralela de razões autossatisfatórias. Necessitam de futuros contratos ou conservar a sua posição avaliativa na instituição, e proporcionar informações favoráveis, ou, pelo menos, algo que não ponha o cliente nervoso, ou o patrocinador, é o melhor que podem fazer para obterem mais trabalho” (D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989: 354).

Daqui decorre a intenção de se desenvolver modelos, sistemas, conceções teóricas e práticas de avaliação do desempenho humano com base em instrumentos de medida pré-formatados (testes padronizados, escalas de atitude, categorias de análise de conteúdo, manuais de instrução, questões de escolha múltipla, etc.) em cuja construção o observador-avaliador não estaria envolvido, sendo a sua construção prévia e padronizada decorrente de um trabalho tecnocrata, distante da zona de influência e de manifestação do objeto a observar e a avaliar. Além disso, trata-se de uma conceção epistemológica da investigação avaliativa que decorre de condições pré-estabelecidas que se coadunam com a formatação padronizada de objetivos educacionais, estratégias e metodologias de ensino e testes de avaliação standardizados, devidamente alinhados com os critérios formalistas definidores e promotores de uma seleção objetiva dos “bons professores”¹⁰⁷, decorrentes das políticas macro-educacionais que, desde cedo, concretizaram a “[...] obrigatoriedade da profissionalização universal” dos professores/educadores (cf. D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989: 354). Concomitantemente, tal objetivismo positivista impõe, autoritariamente, os valores associados à conceção do objeto em avaliação e dos próprios mecanismos avaliativos, de tal modo que não põe em discussão o respetivo referencial de avaliação, reduzindo as práticas avaliativas a um trabalho de controlo, de recolha de informação e

¹⁰⁷ Segundo a perspectiva weberiana do “tipo ideal” (M. Weber, 1983, 1997).

de confrontação com as normas pré-existentes e dadas como adquiridas. Instala-se, portanto, a perspectiva do *statu quo* avaliativo, segundo as premissas e os dogmas de uma ordem pré-estabelecida, negando-se aos atores (designadamente aos avaliados) a possibilidade de participarem na referencialização respetiva (cf. P. Rodrigues, 2001). Sendo o referencial algo que pré-existe, em rigor, falar de processos de referencialização que envolvam a participação dos atores fará pouco ou nenhum sentido, sendo apenas útil um trabalho de explicação do referencial que visa, essencialmente, o engajamento dos avaliadores ou, como refere o autor, “[...] orientar o trabalho do ‘avaliador engajado’” (*idem, ibidem*: 223).

Sedeado na perspectiva das análises quantitativas, experimentais e objetivistas, o paradigma tradicional da avaliação supõe um trabalho operacional dotado de uma escassa margem de flexibilidade, reportando-se a uma abordagem normativa e burocrática dos processos avaliativos. Neste caso, o eixo paradigmático da avaliação ocorre no alinhamento de referências de uma agenda ideológica que consolida um *corpus* teórico e conceptual do tipo prescritivo que utilizamos para interpretar uma dada realidade (cf. S. Castillo Arredondo e S. Gento Palacios, 1995), sendo essa interpretação intermediada por uma “operação de descrição quantitativa” daquela realidade, simetrizando-se com a ideia de *medida* e *notação* avaliativas (cf. C. Hadji, 2001: 27).

Congruentemente, é defensável dizer-se que o contexto particular das organizações educativas e das suas dinâmicas organizacionais submete-se, a todo o tempo, à ideia de que “Os fins são a razão de ser de uma organização” (Y. Bertrand e P. Valois, 1994: 15). Com efeito, as finalidades que normalmente são associadas às organizações e aos atores escolares prendem-se com conceções ideologicamente comprometidas com uma determinada configuração de fins e objetivos que, em determinado momento histórico, se julga desejável e útil. Assim entendida, aquela configuração não pode ser dissociada das realidades sociais que impõem a sua utilidade social, cultural e ideológica, significando que o quadro das suas finalidades é construído com base em pressupostos ideologicamente informados e comprometidos, inserindo a avaliação no campo da “prática social”, embora com o efeito de que

“As práticas de avaliação comportariam, por exemplo, uma ‘capacidade para produzir novas representações sociais’, para ‘revelar as transformações’ e ‘criar a novidade’ [...]. Em qualquer caso, as práticas de avaliação constituirão ‘transações de reconhecimento’ (Barbier) podendo ser estudadas à luz das teorias sociológicas das organizações (Demailly)” (G. Figari, 2001: 361).

Assim, são instituídas regras de funcionamento, de estruturação e de representações sociológicas, em grande medida, decorrentes de organismos externos configurados seja em termos de assembleias nacionais ou em conselhos de ministros, seja na configuração de outros tipos de centros de decisão e referência sociais, culturais e ideológicos da educação e da respetiva avaliação. Efetivamente, tais organismos representam sistemas (sociais, culturais, políticos e, portanto, ideológicos) cuja agenda prescreve determinados objetivos, demarcando a orientação das preferências de uma determinada elite social, política e económica, exatamente sob a forma de *mandato administrativo* prescrito por normas legais (cf., a propósito, M. Weber, 1993). Além disso, sobrevém a este tipo de argumento a tese da intensificação do trabalho docente, em que o seu desempenho se mostra amplamente subordinado a um

“[...] aparelho de objetivos comportamentais, de avaliações e de instrumentos de prestação de contas relativos à sala de aula, e de tecnologias de gestão do ensino, todos eles produzidos e impostos externamente. Segundo Apple, isto provocou uma proliferação de tarefas administrativas de avaliação [...]” (A. Hargreaves, 1998: 133).

É, aliás, desta forma que a avaliação do desempenho docente surge equacionada tendo por base a sua função geral de analisar as mudanças comportamentais - ao nível do desempenho profissional e tendo como referência determinados objetivos desse desempenho - científica e objetivamente observadas pelo avaliador, em prol da respetiva quantificação do (des)mérito do desempenho efetivamente apresentado. A isto corresponde uma espécie de submissão da educação e dos docentes à “fúria funcionalista” (cf. M. Franco, 1990: 65) e ao interesse técnico e instrumental que, ainda hoje, parecem preocupar-se grandemente com a *institucionalização* de domínios, critérios e indicadores pré-formalizados que concorrem, na perspetiva do poder político dominante, para a definição do “bom professor”, embora admitindo as respetivas flutuações mais extremadas ocorridas entre as definições de “mau professor” e de “professor excelente”.

Daqui decorre o facto do desempenho docente, na qualidade de objeto ou realidade a observar, poder ser inserido na linha da *institucionalização*¹⁰⁸, entendida, na sua origem, como *habituação* (cf., a propósito, P. Berger e T. Luckmann, 1999)¹⁰⁹. Ou seja, tratando-se de atividade

¹⁰⁸ A propósito, desenvolveremos mais à frente (capítulo III) algumas ideias centrais sobre a corrente (neo)institucional de matriz sociológica.

¹⁰⁹ Acercamo-nos, neste caso, do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1989, 2001, 2008) e de todo o seu significado teórico e conceptual: adotando um pensamento filosófico e sociológico consagrado pelo construtivismo estruturalista ou estruturalismo construtivista, o autor admite, em

humana, o desempenho profissional dos professores e educadores tende a emergir de um sucedâneo de *repetições*, moldando-se num padrão que é apreendido pelos executantes como estando a executar o seu trabalho de acordo com esse padrão de comportamento. Surge-nos, assim, a perspetiva de como o padrão comportamental dá origem ao desempenho humano enquanto realidade objetiva factual. O conceito de *habituação*, ao concorrer para a padronização, institucionaliza uma determinada racionalidade instrumental que traz consigo o ganho psicológico de se racionalizarem e limitarem as opções da ação dos docentes a um perfil geral e específico de desempenho profissional.

Além disso, o processo de *habituação* introduz a direção, especialização e a normalização do desempenho dos professores e educadores, dando-se a *tipificação* e consequente *institucionalização* em modos de comportamento padrão e por atores tipo que desenvolvem um desempenho profissional típico de classe ou de grupo, com base em ações que se tornam hábito com força de padrão e de regra. A este tipo de realização, os autores chamaram-lhe *instituição*, alinhando-se com a realização que as tipificações das ações provocam ao serem partilhadas e mostrarem-se disponíveis com efeito prescritivo para todos os atores (professores e educadores) pertencentes ao grupo socioprofissional em questão, sendo que a própria *instituição* adquire o efeito de tipificar os atores individuais, bem como todas as suas ações, comportamentos e, sumariamente, o seu perfil de desempenho. Isto quer dizer que a ordem institucional só é entendida em termos de conhecimento padrão produzido e apreendido, no sentido de fornecer as regras e os pressupostos adequados para a conduta institucional dos atores, alinhando-se com a ideia da “expectativa programática” de Renate Mayntz (1977: 106) e com a ideia, mais conclusiva, de ser equacionado como um referencial padronizador e normativo de domínios, referências, referentes e indicadores de avaliação do desempenho docente. É, consequentemente, esse conhecimento-padrão que define os papéis, as funções, as tarefas, etc. que os atores deverão desempenhar, segundo uma racionalidade funcional que passa a prescrever o desempenho

tese, que existe no mundo social estruturas objetivas que podem dirigir ou coagir/determinar a ação e a representação dos atores sociais. Contudo, essas estruturas são socialmente construídas bem como os esquemas de ação e pensamento, designados por Pierre Bourdieu de *habitus*, tentando fugir à dicotomia objetivismo/subjetivismo dentro das ciências sociais e humanas. Com efeito, defende que o caráter objetivo e subjetivo das relações sociais mantém-se numa relação dialética, em que existem as estruturas objetivas que coagem as representações e as ações dos atores ou agentes sociais, mas estes, por sua vez, na sua subjetividade, podem conservar ou transformar tais estruturas. Uma das mais importantes questões na obra de Pierre Bourdieu focaliza-se na análise de como os atores incorporam a estrutura social, ao mesmo tempo que a reproduzem, produzem, legitimam. Neste sentido pode-se afirmar que ele dialoga com o estruturalismo social, ao mesmo tempo que admite uma espécie de autonomia dos atores sociais, provocando uma dialética de superação entre o objetivismo social e estruturalista e o subjetivismo interacionista de raiz fenomenológica.

humano. Tal conhecimento padrão é, por esta via, objetivado como conhecimento (social e organizacional), assumindo-se, porque assim é *institucionalizado*, como um corpo de verdades acerca da realidade educativa que envolve qualquer possibilidade de tipificação do desempenho docente, sendo essas verdades válidas de acordo com as premissas que condicionaram a sua *institucionalização*.

Neste caso, a avaliação do desempenho, tratando-se os seus referenciais, referências e referentes de um produto *instituído* como norma padrão a seguir, emerge claramente como um processo e um mecanismo classificatório e seletivo que determina o comportamento dos docentes, cujas menções de qualificação, tipificação e quantificação do desempenho surgem como princípios organizadores e pré ordenativos da ação profissional dos professores e educadores.

Eis, muito sinteticamente, uma dinâmica possível de formação do conceito de “realidade objetiva” extensível aos fenómenos educativos, com destaque particular para a avaliação do desempenho profissional dos docentes, cujos comportamentos são *pré ordenados* em factos (comportamentos, competências e atitudes) pretensamente puros, e necessariamente apreendidos e avaliados como realidade objetiva. Decorrentemente, está subjacente a esta formação da realidade educativa que acerca os docentes de uma lógica prescritiva e de controlo da ação dos professores e educadores, que é condicionada pelo estabelecimento de padrões de conduta ou de desempenho pré definidos, canalizando a ação num sentido contrário a muitas outras direções possíveis. Com efeito, esta *face controladora* da avaliação do desempenho docente, sendo inerente ao processo de *institucionalização*, surge na perspetiva do “sistema de controlo social” (*idem, ibidem*) da ação humana, onde não há lugar para uma avaliação cujo espaço-tempo permitisse, de todo, uma interação de reportórios alternativos, suscetíveis de consentir a partilha de sentidos e significados da ação docente e respetiva avaliação (cf., a propósito, E. Macedo, 2006).

Além de tudo, a relação dialética que se impõe entre a escola e as esferas sociais mais abrangentes (cultura, política, economia, Estado, mercado, ideologia, etc.) pode ser configurada numa perspetiva de *institucionalização* de modos específicos e padronizados da ação dos docentes, que tendem a ser repetidos, sugerindo a ativação de um conjunto de papéis que representam uma dada ordem institucional da classe docente, da própria escola e, mais latamente, da educação. Ao mesmo tempo, concretiza-se um *nexus institucional* de conduta que visa a reprodução social, em que a sociedade surge como um sistema que utiliza a educação e a

respetiva avaliação dos professores e educadores como mecanismo ou meio de equilíbrio e de continuidade de um *status quo* social e cultural que se repete, recorrendo a mecanismos de instrumentalização e de controlo sociais tipicamente integradores, prescritores e repressores (Y. Bertrand e P. Valois, 1994).

Decorrentemente, as políticas de avaliação de professores, emanadas da esfera política que configura o mando da administração educativa, parecem corresponder a esse tipo de efeito instrumental do tipo burocrático e normalizador, alinhando-se com uma perspetiva de poder tipicamente hierárquica e vertical (na forma de “poder avaliativo” de quem domina os sistemas e processos de avaliação), que, a todo o tempo, inscreve a avaliação na lógica da prescrição e da normalização do desempenho docente, num alinhamento claro com os pressupostos do “conhecimento oficial” (M. Apple, 1997b). Da mesma forma, tal conhecimento tende a ser reproduzido pelos docentes, por força da normalização a que os seus perfis de desempenho estão sujeitos. Com efeito, a avaliação do desempenho docente passa a cumprir com uma função de hierarquização socioprofissional na medida em que a capacidade de decidir o que é avaliável, como deve ser avaliado e o próprio ato de executar a avaliação nesses termos mais apriorísticos conferem um poder sublime do avaliador sobre o avaliado.

Neste caso, a avaliação de professores e educadores enquadra-se com o pressuposto geral que informa o carácter exemplar e normativo do paradigma sociocultural de linha mais conservadora e autoritária (Y. Bertrand e P. Valois, 1994), dado que preceitua o tipo de atividades escolares e o modo *como e para que fim* estas devem ser perspetivadas e consolidadas, atribuindo-se-lhe um carácter exemplar de cariz normativo, traduzido num corpo de normas e de regras de definição, planeamento e execução oriundas do campo político administrativo central.

De acordo com este enquadramento paradigmático, a abordagem ao funcionamento das organizações escolares e ao desempenho dos professores e educadores é tipicamente *psicométrica*, cuja estratégia básica da avaliação dos desempenhos passa pela institucionalização de mecanismos de comparação desses desempenhos com os objetivos de desempenho. Esses objetivos assumem-se como uma espécie de norma ou padrão pré-estabelecidos do desempenho-tipo esperado, em que os desempenhos profissionais, de forma *a priori*, tendem a ser comparados com resultados de desempenho típicos - avaliação normativa. Ao mesmo tempo, é consolidada uma avaliação exercida com referência a critérios e parâmetros (níveis de desempenho

profissional) pré definidos, tendo por base pareceres normalizados e, portanto, burocráticos sobre o que é representativo de performances aceitáveis - avaliação criterial (cf. A. Afonso, 1998)¹¹⁰.

Congruentemente, a avaliação de professores e educadores tende a alinhar-se com o ideário da regulação (externa) da organização educativa, dado que depende das orientações do campo paradigmático configurado pelas normas e regras da agenda política dominante (cf. M. Apple, 1986). Assim, o paradigma sociocultural de matriz industrial, racionalista e tecnológico a que as políticas de avaliação de professores são conectadas surge como o paradigma dominante, instrumentalizando essas mesmas políticas como meio da sua perpetuação e reprodução. Com efeito, os eixos paradigmáticos da industrialização, da racionalização e da *tecnologização* da sociedade e da educação inserem a avaliação de professores e educadores numa lógica de racionalidade científica, como contributo ou instrumento relevante para inscrever as atividades humanas, ao nível da educação, na perspetiva do progresso material das sociedades contemporâneas. Decorrentemente, emerge daqui o pressuposto de que há um interesse particular da administração central alinhado com o interesse da classe dominante, precisamente porque a educação assume uma função essencialmente socioeconómica, concretizando-se, aqui, a alegação de que o interesse do Estado pela educação e avaliação (de professores) se deve, essencialmente, à sua predição social e cultural, cujas garantias só a classe dominante pode dominar e julgar. Sobrevém a ideia de que o desempenho docente (enquanto realidade a avaliar) é identificado com um determinado conjunto de práticas, de procedimentos e de costumes que tendem a revestir-se da mesma realidade dos restantes factos sociais, particularmente alinhados com a ideia do progresso económico instituído na atual sociedade.

Por outro lado, a educação é vista como uma esfera em que os indivíduos buscam os seus próprios interesses e a realização das suas expectativas, fazendo-se notar uma consciência plenamente aberta à competição (cf. P. Broadfoot, 1996) - seja em termos de talento, seja em termos de ambição pessoal – em detrimento de uma consciência social e ecológica (cf. Y. Bertrand e P. Valois, 1994). Em rigor, este eixo paradigmático alinha-nos com a necessidade dos professores e educadores, em sede de processo de avaliação do seu desempenho, desenvolverem uma cultura de aceitação incondicional (ou cultura integradora) das regras de funcionamento a que subjaz a sua condição de atores escolares, em que os fenómenos educativos surgem como

¹¹⁰ Mais adiante, por considerar ser mais oportuno, referimo-nos-emos mais claramente aos conceitos de “avaliação normativa e “avaliação criterial”.

meros objetos ou produtos industriais e económicos pré racionalizados e os professores/educadores emergem como elos da cadeia da produção económica. Portanto, a ação educacional dos docentes é entendida como lógica e racional, sendo, ao mesmo tempo, condicionada por regras e prescrições externas à escola, concretizando-se a avaliação, também, como um processo de “controlo individual” (cf. P. Broadfoot, 1996: 33) e organizacional.

Uma ação educacional que, na esteira do ímpeto da sua monitorização e avaliação sistemáticas, também acaba por ser alinhada com o desejo e a necessidade de alcançar gratificações rápidas, avaliando-se o desempenho dos docentes com base nas suas diferenças em termos de (bom ou mau) desempenho, e seduzidos pelo ato e pelos efeitos da *notação* e *quantificação* da sua performance individual, ao mesmo tempo que a avaliação emerge como um processo que origina *rituais sociogratificantes* ou, inversamente, *sociopunitivos* promotores, também, de estratificação e consequente *segregação socioprofissional* (cf. M. Barlow, 2003) no seio da classe docente. Daí dizer-se que a avaliação do desempenho docente é classificatória e seletiva, estando alinhada com a lógica da competição, cujo resultado final é enquadrável com o desejo de cada um, individualmente, “ser o primeiro” – e não necessariamente ser o melhor – no final do processo avaliativo (M. Santos Guerra, 1995).

Congruentemente, a sedução pela notação e quantificação é consolidada com recurso aos aparelhos normativos e burocráticos da avaliação, dotando os atores de um “desejo prescritor” de serem submetidos a rituais avaliativos dos quais a sua condição individual e profissional dependem amplamente. Nesse ímpeto avaliativo predomina a sobreposição do produto educativo em detrimento dos processos que lhe dão origem. Ao mesmo tempo, este alinhamento paradigmático da avaliação inscreve os professores e educadores em relações de autoridade e de domínio de uns sobre os outros e entre si e as esferas da administração central e periférica, equacionadas segundo uma lógica de prestação de contas sobre os “resultados do sistema” (cf. P. Broadfoot, 1996: 38).

Aliás, este alinhamento paradigmático, coincidente com a ideia geral do “eixo do poder avaliativo” é tradutor de um conceito de desempenho docente burocratizado hierarquizante e seletivo (cf. M. Santos Guerra, 1995), cuja arquitetura tende a ser separada dos sentidos e significados que os professores e educadores fazem da sua própria profissionalidade, sem que tenham oportunidade de participar, de forma determinante, na definição dos seus objetivos de desempenho profissional, pelo que a avaliação do desempenho docente permanece numa

situação de exterioridade (plena separação e distanciamento úteis às observações objetivas e neutras) face aos processos educativos por eles protagonizados (cf. M. Fernandes, 1998; M. Scriven, 1996). Aquela condição de exterioridade tende a refletir o caráter tecnicista com uma consequente compreensão redutora da realidade sócio-organizacional das escolas e do trabalho dos professores e educadores, inserindo-os num “hábito organizacional e social” para se conformar com as regras e normas instituídas pelas políticas de avaliação. Ao mesmo tempo, é associado um sentido de responsabilidade e de desempenho profissional extremamente burocratizado ou hiperprofissionalizado (cf. B. MacDonald, 1982) - enquadrado com o sentido de hipertrofia da autonomia profissional – que leva a que os docentes operem e reajam com estratégias defensivas que, muitas vezes, tendem a reduzir os dispositivos de avaliação a efeitos inúteis (cf. L. Demailly, 2001)¹¹¹.

O consequente alinhamento da avaliação de professores e educadores com o eixo paradigmático da racionalidade instrumental orienta-nos, ainda, para a concepção de professores e educadores culturalmente sincronizados com as exigências da sociedade industrial e económica, particularmente com a ideia da eficácia produtiva. Decorrentemente, espera-se que o professor/educador seja um crente incontestável das regras do jogo da livre iniciativa e da produção industrial/económica, cujo papel é socializar os alunos, envolvendo-os numa lógica consumista de conhecimentos pré-determinados e úteis ao desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos que se mostrem adequados ao funcionamento da sociedade, e iniciando-os na aquisição de uma verdade ou conhecimento único e na ideia determinista do progresso material da sociedade (Y. Bertrand e P. Valois, 1994).

Tal posição assume o caráter da “L'économisation de l'évaluation” (G. Figari, 2001: 362), em que o espectro do desenvolvimento económico introduz um corpo específico de referências de avaliação do desempenho docente, sendo que a legitimidade e o próprio caráter heurístico da avaliação tende, cada vez mais, a seguir os postulados máximos daquilo que,

¹¹¹ Sobre este diferendo travado entre as regras ou normas que burocratizam e profissionalizam a atuação dos professores e educadores e o provável desvio a essas normas por parte desses atores, Michel Lecointe (2001: 344-345) refere-se ao facto de o “eixo técnico” da avaliação (racional) ser o mais visível, sendo que as contrarreacções à sua imposição acontece pela via do “eixo ético” (mais complexo e ambivalente) ou do domínio dos valores subjetivos, que acaba por ser mais operante, mesmo o autor admitindo que as lógicas de ação social “escondidas” tendem, em parte, a ser encobertas pelo eixo da instrumentalização, dado que os sistemas de valores operantes tendem a ser pouco explícitos e particularmente contraditórios. Por essa via, no momento em que acontece a parte técnica da avaliação tais valores éticos são desvalorizados, promovendo os pressupostos do eixo técnico como a referência dominante da avaliação.

também, podemos apelidar de *eixo paradigmático do progresso económico* das sociedades contemporâneas, definitivamente sedeados nos pressupostos da rendibilidade e da eficácia dos sistemas de educação e formação, resultando em modos e contextos de “avaliação económica” da educação.

Surge-nos, desta forma, um quadro de perspetivação que, decididamente, define uma tendência para a “economização” da educação e da conseqüente avaliação ou, numa perspetiva weberiana, para “economização das representações” construídas sobre a educação. Compreensivelmente, podemos fazer corresponder esse alinhamento económico da educação e da avaliação dos professores com uma espécie de *extensão* do campo da avaliação no âmbito mais geral do campo ou da dinâmica social, sendo que as práticas e as perspetivas de avaliação tendem a refletir a evolução e perpetuação dos valores e referências culturais dominantes, traduzindo, também, a capacidade de produzir novas representações sociais, facilmente transformadas numa espécie de compromisso e norma sociais.

Decorrentemente, o âmbito da extensão das práticas e das perspetivas de avaliação de professores concerne ao campo operacional e profissional da educação (desempenho dos atores) e da própria avaliação, surgindo como um suporte para a criação de um universo de referências representativo da própria sociedade em que se instala. A conseqüência mais imediata deste tipo de extensão operacional e profissional da ação dos professores resulta na conseqüente *extensão* do campo teórico da avaliação, que se institui como modo de ver e pensar a educação e as respetivas transformações, consolidando um triplo efeito: mediação do ato educativo, conhecimento da educação e produção de (novos) sentidos sobre a educação (E. Tribby, 2001).

Assim, ao colocarmos em discussão a conexão entre poder/controlo económico com o poder/controlo cultural, devemos, também, admitir que essa conexão acontece por meio do jogo que é travado no espaço político em que *alguém domina e alguém é dominado*¹¹².

¹¹² A este respeito, é pertinente observar o que Basil Bernstein (1996: 190) diz acerca do “controle simbólico”: “O controle simbólico faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder”. Ora, é dentro desta perspetiva que podemos observar a conexão entre poder/controlo económico com o poder/controlo cultural, baseada, precisamente, em códigos discursivos. O autor afirma que “Esses códigos de discurso, de formas de se relacionar, de pensar e de sentir especializam e distribuem formas de [na perspetiva mais negativa da ideologia, uma falsa] consciência, relações sociais e disposições. Enquanto os agentes dominantes do campo económico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos físicos, os agentes dominantes do campo do controle simbólico regulam meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos” (*idem, ibidem*). Percebe-se, assim, que num quadro hegemónico das políticas educativas, determinados “agentes” especializam-se em códigos discursivos dominantes (no sentido de se tratar de falsas consciências), os quais, por questões que se prendem com o funcionamento pleno do sistema hegemónico, se articulam com a capacidade para dominar os recursos físicos, produtivos e administrativos, na sociedade e nas organizações. Mantendo, também, uma relação direta com os recursos discursivos, em que os respetivos “agentes” se transformam em controladores simbólicos, facilmente identificados na classe dominante. O autor, face a este quadro de relações de dominação, vai mais além e acaba por considerar que os “agentes” que controlam o campo simbólico fundamentam a sua atuação em normas

Ao mesmo tempo, o eixo paradigmático da racionalidade instrumental adota uma importante função política da avaliação, visando a instauração e manutenção de uma estrutura social do tipo oligárquico, porque legítima, também, a conceção de modelos de governação em que as decisões mais importantes são tomadas por uma minoria dominante¹¹³, mesmo que em nome da maioria, exercitando-se uma efetiva versão instrumental e racional do ideário político e cultural da democracia representativa. Efetivamente, relativiza-se o papel e a circunstância que definem o professor e o educador como pessoas, minimizando-se os seus papéis políticos e subjetivos potenciadores de divergência ideológica ou axiomática. A minimização da capacidade de mobilização política dos docentes insere a ação destes numa clara submissão aos interesses cognitivos da classe dominante, sedeados no interesse técnico orientado para a medida, para a predição, normalização e controlo da ação dos atores periféricos. Assim sendo, a avaliação de professores e educadores é enquadrada com os mecanismos sociais e políticos que visam o controlo do conhecimento e das oportunidades e práticas educacionais ocorridas em contexto escolar, por iniciativa dos docentes, enfatizando-se a ideia de que se trata de algo que transcende as dinâmicas meso e micro organizacionais em que os docentes se inserem, exatamente na medida em que, em prol de um quadro de objetivos socioeducativos pré-definido, seleciona os conhecimentos e as competências que devem ser veiculadas por esses docentes e avalia em que termos aqueles conhecimentos e competências foram devidamente consolidados (*assessment of competence*). Além disso, a informação avaliativa recolhida, os métodos utilizados nessa recolha e as finalidades a que se propõem têm permitido o incremento de processos avaliativos claramente burocráticos (centrais e periféricos). Por esta via, as políticas de avaliação de professores e educadores passam a ser entendidas como um “instrumento de classe” (M. Costa, 1993: 40), promovendo um exercício de hegemonização do sistema educativo e do papel normativo e instrumental do desempenho dos professores e educadores, com as seguintes consequências:

explícitas, recorrendo à produção de normas ou leis gerais, tal como acontece na educação. O autor distingue diferentes papéis para diferenciar os vários agentes do controle simbólico: os “reguladores” cuja função é definir, monitorar e manter os limites de pessoas e das atividades passíveis de acontecer – estamos a falar do sistema legal e de quem o faz; os “reparadores”, com a função de diagnosticar, fiscalizar, prevenir o que pode ser considerado como uma perturbação ao sistema institucionalizado – neste caso concreto, e falando da educação, podemos referir-nos ao serviço da inspeção escolar; os “reprodutores” que se limitam a reproduzir na forma de comportamento o que mandam as normas legais – em matéria de educação podemos aqui identificar os professores (pelo menos numa perspetiva tradicional); os “modeladores” porque criam o que é considerado importante para o desenvolvimento ou mudança, neste caso, para a educação – podemos falar das instituições afetas ao Ministério da Educação; os “executores” identificados com o encargo de administrar o sistema, em termos periféricos, com especial atenção para os respetivos órgãos e atores escolares (*idem, ibidem*: 195-196).

¹¹³ Referimo-nos, em abstrato, às circunstâncias em que grupos compostos pelos elementos eleitos sob o signo da representatividade de uma determinada maioria mas que, entretanto, preconizam um exercício governativo tecnocrata e, eventualmente, autocrata, mesmo em nome dessa maioria.

“[...] divisão entre *conceção* e *execução*. Quando as tarefas complexas são fragmentadas em suas operações mais simples, a pessoa que realiza uma das operações perde de vista o todo do processo e deixa de ter o controle sobre o seu próprio trabalho, cabendo a alguém, de fora da situação imediata, o controle maior sobre o que realmente vem a ocorrer. À medida que os empregados perdem o controle sobre o seu próprio trabalho, se atrofiam as habilidades que eles desenvolveram ao longo do tempo. Esse é um processo rápido, tornando assim ainda mais fácil à administração controlar paulatinamente o trabalho alheio, uma vez que não estão mais disponíveis as habilidades para que o sujeito planeje e controle. Nesta situação, emerge um princípio geral: em qualquer trabalho, a falta de uso leva a perdas” (M. Apple, 1997b: 178-179 [itálico do autor]).

Esta linha de pensamento de Michael Apple (*ibidem*: 184) leva ao seguinte efeito:

“O trabalho bem feito acaba sendo substituído por trabalho que simplesmente se cumpre [...]. Este isolamento reduz as chances de que a interação entre os participantes permita críticas e limita a possibilidade de que possam surgir oportunidades para repensar e desenvolver um ensino compartilhado entre pares: Habilidades coletivas se perderam, à medida que ‘habilidades’ gerenciais foram se impondo. [...] com o crescimento de estilos de administração intervencionistas e com a ênfase em esquemas redutivos de responsabilização [...], os currículos e o próprio ato de ensinar são dominados paulatinamente por listas pré-especificadas de competências, resultados e objetivos pré-definidos comportamentalmente, [...]”

Já antes observámos que o eixo paradigmático da racionalidade instrumental coloca a avaliação do desempenho docente na agenda do sucesso dos sistemas económicos, alinhado com os objetivos providenciais da modernização e do progresso material da sociedade, igualmente sustentado pela noção de rentabilidade educativa. A isto corresponde uma tendência para promover processos de avaliação de professores e educadores que visam a apreciação da dimensão económica da educação, da organização escolar e, ainda, da profissionalidade docente. Neste caso, a noção de rentabilidade económica que é acoplada ao ato educativo dos docentes surge mais como um método pragmático de configuração e consolidação das políticas de avaliação de professores e educadores (A. Ayaichia, 2001: 241 e ss.). Na verdade, procura-se situar a avaliação, aplicada ao desempenho dos docentes, em dimensões e parâmetros que, objetivamente, sirvam os desígnios políticos, sociais e culturais da classe dominante e que, cumulativamente, sejam os docentes a responder pelos efeitos económicos e pelos disfuncionamentos do sistema educativo. Em conformidade, o discurso dominante é desenvolvido no sentido de atribuir à escola e aos seus professores a responsabilidade pela crise dos sistemas económicos e, conseqüentemente, do (in)sucesso das políticas hegemónicas. Neste sentido as escolas e os professores devem ser controlados para que a sua atividade se oriente para a consolidação das necessidades e resolução dos problemas ligados à crise da economia,

promovendo soluções técnicas dentro de uma racionalidade que promova valores de empregabilidade, competência, desempenho profissional e competitividade, tendo como único pano de fundo o *ethos* económico.

Assim entendida, a avaliação dos professores e educadores emerge, também, como uma fonte de autoridade e de legitimação do Estado e respetivas escolhas políticas ao nível da constituição e definição socioprofissional da classe docente, pelo que a consciência discursiva oficial e dominante tende a restringir as decisões sobre a avaliação do desempenho docente ao tópico da regulação e do controlo, deixando poucas possibilidades de se poder reinterrogar essa avaliação, especialmente em favor do reconhecimento de uma maior politicidade, dialecticidade e capacidade de emancipação dos docentes relativamente ao seu desempenho e à sua profissionalidade.

Essa impossibilidade de se reinterrogar a avaliação do desempenho docente parece decorrer, em grande parte, das considerações autoritárias e conservadoras que perspetivam a educação e respetiva avaliação como esquemas ideológicos e culturais classificados como variáveis independentes. Aliás, o próprio *corpus* legislativo que define a educação e, em concreto, a avaliação do desempenho docente tende a ser encarado, do ponto de vista central-burocrático, como um processo pouco discutido segundo os pressupostos da democracia pluralista e, ainda mais, como um mecanismo produtor de uma educação e avaliação simetrizadas com o sentido operativo de uma variável independente inquestionável e imutável, chegando mesmo a adotar a perspetiva da *black box*, não importando o que se faz com os recursos humanos, mas apenas os seus resultados (M. Guttentag, 1982).

Na base da dimensão instrumental e normativa da avaliação surge, ainda, uma função geral que a inscreve na influência restrita do eixo tecnológico na educação, alinhando-se com a necessidade da escola e dos professores/educadores promoverem um ensino e uma aprendizagem eficazes, recorrendo, primordialmente, a processos de comunicação e de informação centrados em questões referentes à eficácia de transmissão dos conhecimentos (cf. Y. Bertrand e P. Valois, 1994). Tratando-se de uma influência do pensamento positivista geral (embora, especificamente influenciada pela corrente behaviorista), o eixo tecnológico surge muito mais como um recurso pedagógico tipicamente tecnicista, alinhando-se com o pressuposto da otimização e consolidação do papel de (re) produtor dos professores e educadores, visando-se a transformação de comportamentos e atitudes dos alunos, pela utilização racional e otimizada de

sistemas de comunicação e informação dos conhecimentos considerados mais úteis ao progresso material da sociedade, promovendo o modo racional e absoluto do conhecimento, com base em verdades pré-formatadas. Neste caso, a avaliação do desempenho dos docentes adota “formas técnico-racionais” do pensamento e da ação educacionais.

Este quadro de observações permite, ainda, aferir sobre a origem e a definição dos fins e dos propósitos educacionais (em particular, a respeito do que se pretende da ação dos docentes) pertencentes aos domínios da valoração filosófica e política. Uma vez determinados esses fins e propósitos, crê-se que os meios considerados mais eficientes para os atingir podem ser identificados e definidos de forma instrumental e legitimados cientificamente, sendo oriundos de um exercício de administração de prescrição burocrática e normativa. Portanto, o propósito da avaliação do desempenho, nas suas perspetivas investigativa e administrativa, seria o de definir e instituir atribuições e utilizações de meios e recursos que promovam a realização dos objetivos educacionais desejados e considerados úteis (cf., a propósito, A. Hargreaves, 1998: 107).

Da mesma forma, a avaliação do desempenho docente tende a transformar a desigualdade qualitativa e quantitativa dos desempenhos profissionais dos docentes num processo natural, responsabilizando-os por esse processo e sustentando essa responsabilização no pressuposto de se poder verificar em cada docente a presença ou a ausência de “dons profissionais” inatos ou adquiridos, sendo que a responsabilidade de tais dons se verificarem, ou não, é exclusiva do docente atendendo à sua condição profissional de grupo e individual. Assim, pode dizer-se que o sistema de profissionalização e exercício profissional proporciona iguais oportunidades de desempenho profissional, sendo a diferenciação de desempenhos, a acontecer, da responsabilidade de cada um, sob a égide da ideologia do mérito individual e do não reconhecimento da igualdade de competências profissionais (cf. M. Costa, 1993).

Ao mesmo tempo, a influência deste eixo paradigmático tende a atomizar e a desideologizar os debates, os dissentimentos políticos mais plurais, promovendo a ideia da tomada de decisão especializada, tecnocrata e, portanto, desprovida de mobilização política dos professores e educadores, impondo-se como uma visão mecanomórfica dos professores/educadores, sujeitos, segundo essa condição, à influência normativista da avaliação do desempenho, que procura prescrever o modo *como* se deve fazer a educação e *como* os docentes devem trabalhar (Y. Bertrand e P. Valois, 1994).

Além disso, o eixo da *tecnologização* tende a acrescentar ao critério de competência do professor comprometido com o “saber fazer” o critério de desempenho definido como o “saber planejar o *que [e como] fazer*” (cf. M. Franco, 1990: 65), elevando os seus níveis de responsabilidade para com o sistema. Neste caso, este eixo paradigmático emerge como uma extensão do eixo da racionalidade instrumental, da predição e do controlo da ação humana no interior das escolas.

1.2. A matriz crítica do paradigma da dialética social na avaliação dos professores: os eixos paradigmáticos da contra-análise institucional e das perspectivas instituintes

Ao decorrerem, fundamentalmente, do subjetivismo fenomenológico e hermenêutico, os postulados do paradigma crítico¹¹⁴ enquadram-se com o eixo da subjetividade, pelo que, enquanto pressuposto geral, as correntes subjetivistas¹¹⁵ têm como principal objetivo repensar a questão das atitudes, dos valores, das expectativas e dos sentimentos que envolvem o processo de desempenho profissional dos docentes e, genericamente, de todo o ato educativo. Por esta via, reequaciona-se a relação sujeito-objeto que é propiciadora do conhecimento da realidade,

¹¹⁴ A este respeito, é com todo o propósito que devemos observar que as diversas incursões do paradigma crítico da educação, sedeadas no espectro das teorias críticas, têm a sua origem na República de Weimar e na Escola de Frankfurt (cf. R. Morrow e C. Torres, 1997: 204-205), tendo-se baseado num tipo de investigação e observação que inicialmente não suscitaram nem incluíram, de forma sistemática, o tema da educação. Foi, apenas na década de 30 do século XX, na Alemanha, em pleno regime fascista de extrema direita chefiado por Adolf Hitler, que Horkheimer sistematizou e descreveu aquilo que viriam a ser as principais orientações de um *Instituto de Investigação Interdisciplinar*. Essas orientações pautavam-se, genericamente, por preocupações pela relação entre economia e sociedade, o desenvolvimento psíquico dos indivíduos e as transformações nos domínios culturais. Raymond A. Morrow e Carlos Alberto Torres (*ibidem*) consideram que a ausência da educação deste quadro de orientações é acidental, já que na realidade ela coexistia de forma implícita. Tanto mais que, segundo os mesmos autores, alguns dos escritos de Horkheimer, até final dos anos vinte do século XX, já demonstravam uma preocupação em ligar o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos com a prática educativa. Contexto em que, aliás, é lançada, por este adventista das teorias críticas, a principal crítica da educação e do ensino que ainda hoje perdura e se atualiza no pressuposto de que o sistema educativo reforça as vantagens de classe, instrumentalizando os processos avaliativos como forma de controlo social e de reprodução da classe social dominante, baseados na “moralidade burguesa”. Tratou-se de um *instituto* que iniciou as suas atividades investigativas sobre a consciência da classe operária alemã e sobre a família que, em concreto, adquiriam uma maior atenção. Não obstante, trata-se de um eixo paradigmático que se afasta das posições contestatárias do domínio económico da sociedade e do indivíduo para, originalmente, se aproximar de uma posição mais sociocultural, com raiz nos pressupostos epistemológicos da Escola de Frankfurt (cf. Y. Bertrand e P. Valois, 1994). A educação era contemplada, digamos, de forma residual ou consequente. Nos anos cinquenta do século passado, na tentativa de recuperar o *Instituto* em Frankfurt, discípulos de Horkheimer chegaram a analisar a relação entre o sistema educativo alemão e a democracia (R. Morrow e C. Torres, 1997). Foi a partir de intervenções feitas por Adorno e Horkheimer que foi apresentada a forma como a sua teoria crítica poderia ser aplicada à pedagogia e à sociologia da educação. Esta abordagem resulta da crítica feita às consequências da “administração total” da sociedade, própria do capitalismo de Estado, capitalismo esse que era caracterizado por uma “cultura afirmativa”, baseada no domínio de classes superiores e numa racionalidade tecnocrática que “democratizava” a cultura dominante ao entregá-la às grandes indústrias que formavam o mercado (cf. *idem, ibidem*: 208).

¹¹⁵ Observe-se que as abordagens qualitativas, em que se enquadra a corrente subjetivista, apresentam várias orientações epistemológicas, designadamente o “modelo de crítica artística” (que se funda na intuição e na interpretação do avaliador), o “modelo interpretativo” (estudo das ações e dos seus significados para os docentes no respetivo palco organizacional e pedagógico, em que tais significados são construídos em interação através da interpretação do sujeito avaliador e, também, do sujeito avaliado, fazendo ressaltar a importância do contexto situacional e social/organizacional), e o “modelo sistemático” (mais próximo do paradigma positivista-quantitativista) (cf. M. Trindade, 2001).

apresentando os participantes nos processos de avaliação como atores independentes e com capacidade para decidir sobre a sua própria conduta de forma autónoma (cf., a propósito, P. Rodrigues, 2001). Não obstante, o mesmo autor alega que tal capacidade de atuação não evita que os atores estejam abstraídos dos valores que suportam a construção do referencial de avaliação, pelo que é mantida uma lógica de explicação do que representa esse referencial para os seus utilizadores, como forma de responder às exigências dos “clientes”, permitindo à administração a reorientação do seu trabalho docente seguindo a máxima “o cliente tem sempre razão”. Neste caso, o “avaliador engajado” assumirá o papel de intermediário entre a oferta dos “produtores” e a escolha dos “consumidores”, promovendo um trabalho de explicação do referencial e dos respetivos juízos de valor que comporta.

Não obstante, o subjetivismo fenomenológico tende a evoluir no quadro da relação estabelecida entre sujeito e objeto, motivando um desenvolvimento do eixo da subjetividade que passa a englobar o mundo das vivências, das emoções e das afetividades, mas também dos interesses, sentidos e significados (imaginário social e representações sociais) construídos sobre o objeto na sua relação com o sujeito. Estando alinhado com as perspetivas qualitativas do mundo e da realidade social, o eixo do subjetivismo introduz uma direção diferente do conceito de avaliação, em que os dados já não assumem o carácter essencialista do paradigma tradicional, deslocando-se o interesse para os significados que os sujeitos atribuem àqueles dados. Por outro lado, não são procuradas generalizações sobre o objeto avaliado, mas, antes, a sua compreensão como fenómeno social (cf. M. Trindade, 2001). A propósito, Emmanuel Tribby (2001: 334-335), referindo-se, especificamente, a algumas pistas programáticas para a compreensão do campo epistemológico da avaliação, observa que esta pode constituir uma “*démarche* de investigação” e não apenas o seu objeto ou, simplesmente, apenas um momento da investigação; conclui, ainda, que a avaliação é, sobretudo, um modo e uma oportunidade para redefinir o papel social do investigador em ciências humanas e sociais, associando-lhe uma lógica de avaliação interpretação. Na mesma perspetiva, abre-se, assim, a possibilidade de a avaliação não se assumir, apenas, como uma ferramenta que, simplesmente, nos orienta para a ação, mas ocupando o lugar de um elemento base da formação de uma teoria da ação, abrindo a possibilidade de se poder reinterrogar a própria avaliação e tudo o que ela representa (cf. J-M. Barbier, 2001).

O espectro mais desenvolvido do subjetivismo fenomenológico envolve um sentido interpretativo¹¹⁶, que impõe um exercício de compreensão e explicação do mundo social a partir do ponto de vista (subjetivo e não neutro) das pessoas que estão envolvidas nos respetivos processos sociais. Assim, termos como *solipsismo*, *fenomenologia* e *hermenêutica*¹¹⁷ adquirem grande significado epistemológico e metodológico, estando associados à característica comum de pretenderem, pela captação do sentido dos fenómenos sociais (da etnometodologia) e pela interação social (do interaccionismo simbólico)¹¹⁸, compreender a experiência subjetiva dos atores

¹¹⁶ Cf. Maria Pilar Colás Bravo e Maria Angeles Rebollo Catalán (1997). Daniel L. Stufflebeam e Anthony Shinkfield (2007) referem-se a esta perspetiva paradigmática com um sentido socioantropológico, alinhando-o mais com preocupações de descrição e interpretação do processo educativo avaliado e menos com preocupações de valoração e predição.

¹¹⁷ O *solipsismo* corresponde à forma mais extremada do idealismo subjetivista, em que o mundo social resulta da criação da mente do sujeito; a *fenomenologia* pode adotar a dupla forma: *transcendental*, própria do humanismo mais radical, em que a transcendência é a via da libertação humana do seu quotidiano, e *existencial*, que pode assumir várias configurações, tal como a descritiva, a realista, a constitutiva, a existencial e a hermenêutica. Por sua vez, a *hermenêutica*, enquanto variação da fenomenologia, preocupa-se, especificamente, com a compreensão e interpretação dos produtos resultantes da mente humana, que constroem o mundo social e cultural (cf. S. Vergara e M. Caldas, 2005).

¹¹⁸ No escopo da fenomenologia, surgem duas escolas de pensamento aplicadas ao nível dos estudos organizacionais e sociais: a etnometodologia e o interaccionismo simbólico, sendo caracterizados pelo estudo detalhado a que se propõem do quotidiano da vida social e do relacionamento entre os atores, dentro desse quotidiano, se bem que surgem distinções subtis entre estas duas escolas de pensamento: enquanto a etnometodologia se orienta para a compreensão do modo como os atores sociais se responsabilizam pelo seu mundo e, a partir daí, lhe dão um significado e um sentido, necessariamente subjetivo, o interaccionismo simbólico focaliza-se no contexto social em que os atores interagem, e por essa interação desenvolvem um conjunto de práticas sociais que concorrem para criar e manter definições particulares do seu quotidiano, pelo que a realidade e os factos sociais são criações necessariamente sociais (cf. S. Vergara e M. Caldas, 2005; A. Coulon, 1995; M. Mauss, 1972). Muitas vezes utilizado como sinónimo de investigação qualitativa, o interaccionismo simbólico encontra o seu cunho original no sociólogo Herbert Blumer (1969). Diz William Foddy (1996: 21) que o principal argumento dos interaccionistas simbólicos é o de captarem as características fundamentais do comportamento humano. Herbert Blumer (1969) identifica os grandes princípios do interaccionismo simbólico, observando que : *i)* os seres humanos tendem a definir e a interpretar as ações de cada um; *ii)* os seres humanos podem ser objeto da sua própria atenção. Por outras palavras, podem agir relativamente a si próprios como atuam em relação aos outros; *iii)* o comportamento social consciente é sempre intencional. Os seres humanos imaginam e ensaiam diferentes linhas e estratégias de ação antes de decidirem como vão atuar numa determinada situação social; *iv)* a interpretação, planeamento e ação manifestam-se como processos contínuos que começam de novo em cada momento de uma interação social. Para além disso, trata-se de uma interação em que ambas as partes se envolvem mutuamente; *v)* conjuntamente à observação de que o ator social tem um *self*, a observação de que a inteligência humana apresenta um caráter reflexivo é particularmente relevante no quadro daquela interação social. Cada ator alinha, de forma convergente ou divergente, a sua ação pelas dos outros à medida que vai descobrindo o que eles fazem, pretendem ou irão fazer – ou seja, ao perceber o significado e o sentido da sua ação; *vi)* o processo de interação assim definido ocorre em todas as situações sociais. Sintetizando a ideia do autor, o interaccionismo simbólico prevê que os atores sociais, qualquer que seja a situação, estão constantemente a negociar uma definição partilhada da situação social em que se veem envolvidos, tendo reciprocamente em conta os pontos de vista de cada um e interpretando os sentidos e significados da ação uns dos outros à medida que vão imaginando diferentes estratégias até optar pelas linhas de ação que pretendem colocar em prática. Na mesma linha de pensamento, Robert Bogdan e Sari Biklen (1994: 55) referem que a abordagem do interaccionismo simbólico é compatível com a perspetiva fenomenológica: “[...] encontra-se a asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído [...]. O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência [...]. As pessoas não agem com base em respostas predeterminadas a objetos predefinidos, mas sim como animais simbólicos que interpretam e definem, cujo comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que se introduza no processo de definição através de métodos como a observação participante”. Neste pressuposto metodológico o conceito de “definições” assume uma importância relevante. Como os próprios autores afirmam: “As pessoas, em situações particulares [...], desenvolvem frequentemente definições comuns (ou ‘partilham perspetivas’, na terminologia do interaccionismo simbólico) porque interagem regularmente e partilham experiências, problemas e passados comuns [...]. As pessoas têm problemas e estes podem levá-las a construir novas definições, abandonando as anteriores [...]. O objeto da investigação é o modo como estas definições se desenvolvem. Assim sendo, a interpretação é essencial. A interação simbólica assume o papel de paradigma conceptual, ocupando o lugar dos instintos, dos traços de personalidade, dos motivos inconscientes, das necessidades do estatuto socioeconómico, das obrigações inerentes aos papéis, das normas culturais, dos mecanismos sociais de controlo ou do meio ambiente físico” (*idem, ibidem*. 56). Neste quadro de fundamentos e características teóricas da abordagem qualitativa, e a par das perspetivas etnográficas, do interaccionismo simbólico e a fenomenológica, Robert Bogdan e Sari Biklen apresentam a “cultura” como base teórica de um qualquer trabalho de investigação que se enquadre no paradigma qualitativo. Os autores observam que “A tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspetos dela designa-se por *etnografia* [...]. Os sociólogos também utilizam a cultura para basearem teoricamente os seus estudos qualitativos [...]. É o recurso ao conceito de cultura, independentemente da sua definição específica, como principal instrumento organizativo e conceptual de interpretação de dados que caracteriza a etnografia (*idem, ibidem*. 59). A este

sociais, em que a referência do conhecimento que mais conta não é tanto a do ator que observa a ação, mas antes a perspectiva do próprio ator produtor da ação.

Partindo deste enquadramento epistemológico, a avaliação é aferida como uma investigação do tipo interpretativo, concretizando uma conceção sobre a realidade educativa e a forma de a entender muito mais alinhada com os pressupostos que definem o conhecimento dessa realidade como algo decorrente da criação humana, intrinsecamente vinculada a um *corpus* de valores, crenças e atitudes que se encontram imersos naquela realidade. A posição do avaliador enquadra-se com uma dinâmica social e cultural de mera colaboração com os restantes atores, com o intuito de proporcionar informações que contribuam para a tomada de consciência do processo ou da realidade avaliada, de forma a ampliar o seu conhecimento sobre essa realidade.

É a partir da perspectiva geral do paradigma subjetivista que avançaremos para uma corrente mais crítica da avaliação do desempenho docente. Assim, procederemos a um enquadramento do paradigma crítico da avaliação com os eixos da *contra-análise institucional*, das perspectivas *instituintes* e da *dialética social* propriamente dita (cf. Y. Bertrand e P. Valois, 1994), denunciando uma perspectiva da avaliação enquanto atividade eminentemente política e como fonte de poder, cujo uso será suscetível de promover ou, inversamente, diminuir desigualdades sociais e profissionais (B. MacDonald, 1982).

Na perspectiva da influência da dialética social na avaliação do desempenho docente, será adequado retomar, criticamente, a perspectiva da consciência discursiva dominante que tende a restringir as decisões sobre a avaliação do desempenho docente ao tópico da regulação e do controlo, com efeitos inibidores da possibilidade de se poder reinterrogar a avaliação de professores e educadores, especialmente em favor do reconhecimento de uma maior politicidade, dialecticidade e capacidade de emancipação dos docentes relativamente ao seu desempenho, ao seu profissionalismo e respetiva avaliação.

Este retomar propositado do ideário mais conservador e funcionalista da avaliação serve, agora, para aferirmos ao eixo paradigmático que se alinha com uma orientação mais crítica da educação e que recupera a capacidade de se reinterrogar a avaliação dos professores e

respeito, veja-se, também, Adolfo Yáñez Casal (1996: 42-43), Alain Coulon (1995: 55-101), Nicolas Herpin (1982: 76 e ss.) e William Skidmore (1976: 263-327).

educadores, dado que permite repensar a questão das atitudes, crenças, valores e sentimentos que se relacionam com os processos e objetos da avaliação. Congruentemente, o processo de reinterrogação da avaliação de professores e educadores é, assim, inserido na perspectiva do “contraparadigma sociocultural”¹¹⁹ dedicado a uma sociedade e à educação centradas na pessoa. Por esta via “contraparadigmática” a avaliação, decorrendo das abordagens epistemológicas do conhecimento educacional alinhado com as correntes fenomenológicas, passa a depender de um envolvimento mútuo dos sujeitos, considerando-se relevante o papel das percepções, dos sentimentos, da afetividade e das motivações de cada um.

A expectativa de cada ator envolvido nos processos de avaliação supõe o incremento de procedimentos pessoais e subjetivos, levando em consideração todas as experiências vividas, indo para além do entendimento limitado aos processos cognitivos e inviabilizando a separação entre sujeito e objeto da avaliação e de todo o conhecimento educacional (Y. Bertrand e P. Valois, 1994). Aliás, de acordo com este eixo paradigmático, o conhecimento que se detém da educação, em geral, e da avaliação e do objeto avaliado, em particular, presta-se a uma permanente sistematização da experiência subjetiva de cada sujeito, negando o totalitarismo da objetividade e da neutralidade daquele conhecimento. Decorrentemente, é suscetível que se reinterrogue a avaliação dos professores exatamente pelo lado da *medida* e da *notação* quando se perspectiva o trabalho dos professores e educadores, no mínimo, como um “objeto multidimensional”, surgindo mais como um pretexto, uma ocasião, para apreender *algo* que passa por ser próprio do docente-produtor (cf. C. Hadji, 2001), se bem que aquele *algo* pode ser evidente para uns, mas discutível para outros¹²⁰.

¹¹⁹ Yves Bertrand e Paul Valois (1994: 125) referem-se aos paradigmas alternativos ao paradigma clássico com a designação de “contraparadigma sociocultural”, dado que oferece uma visão alternativa e contrária das organizações, da educação e da própria sociedade. Uma noção que se alinha, de forma bastante próxima, com a noção de “paradigma emergente” ou “alternativo” de Thomas Kuhn (1992). Recorrentemente, a noção de “paradigma emergente” no capítulo da educação e da avaliação é sustentada pelos fundamentos das descobertas da Física Quântica e da Teoria da Relatividade, representando uma tentativa mais completa de uma abordagem global, sistêmica e holística do funcionamento do mundo, na sua relação com as leis do universo e do movimento da matéria. Uma tentativa que, aplicada ao campo da educação, propõe uma visão de totalidade, um pensamento educacional sistêmico e holístico, procurando substituir a compartimentação pela integração, a desarticulação pela articulação, a separação e atomização pela união e totalidade, a descontinuidade pela continuidade. Em termos do planeamento geral da educação e da consequente avaliação, o pensamento deste paradigma emergente pressupõe novas formas de diagnóstico, de percepção, novos procedimentos metodológicos, novas dinâmicas e pressupostos de investigação que contemplem a realidade em todas as suas múltiplas dimensões (cf. M. Moraes, 1997).

¹²⁰ Não obstante, Charles Hadji (2001: 34) não se nega ao caminho da procura da objetividade na avaliação, entendendo-a como desejável, estando essa objetividade dependente da especificação do objeto a avaliar, de forma a relacionar coerentemente esse objeto e o exercício da avaliação em si, implicando que no ato da avaliação esse objeto seja construído de forma a que se re questione a natureza e o sentido das práticas avaliativas. Como tal, o autor advoga que a avaliação não é, simplesmente, medida, mas antes uma atividade inscrita num processo geral de comunicação e negociação. A propósito, o autor refere-se a duas principais aquisições sobre a compreensão que devemos fazer da avaliação: *i)* a avaliação não é uma medida; *ii)* a avaliação inscreve-se num processo de comunicação/negociação (*ibidem*: 49).

Esta visão antropomórfica desenvolvida em torno da construção do conhecimento educacional e da percepção dos processos avaliativos contempla uma visão integral do sujeito da educação, sedeadada em diferentes níveis de consciência, convocando as metáforas e os conceitos múltiplos apropriados para integrar os fenómenos educativos e, em particular, a avaliação do desempenho docente numa perspetiva interativa, em que o arquétipo “pessoa com pessoa” substitui a premissa individualista do paradigma tradicional de “pessoa contra a pessoa”¹²¹. Na verdade, esta aceção contraparamigmática enquadra-se com o pressuposto segundo o qual o avaliador não é um instrumento de medida, mas um ator de comunicação social, sendo a avaliação primeiramente um problema de comunicação, alertando-se para a influência das situações e dos contextos sociais sobre a avaliação sugerindo que se trata de um nível de compreensão da avaliação que implica uma interação ou uma negociação entre avaliadores e um avaliados, sobre um objeto a avaliar e o respetivo ambiente social (C. *idem, ibidem*).

Congruentemente, do ponto de vista deste eixo paramigmático, as perspetivas subjetivistas do existencialismo humano (ou intersubjetivismo) e a tese habermasiana dos processos comunicacionais (cf. J. Habermas, 1995) lançam uma crítica dirigida à despersonalização dos processos educacionais e avaliativos em que os professores e educadores são inseridos, que tende a enjeitar os pressupostos oligárquicos da democracia representativa e, mais particularmente, as disposições autoritárias dos processos de avaliação em que são integrados. Não estará tanto em causa a troca de titular desse poder, mas antes a modificação da própria dinâmica do poder que é conferido pelo ato de avaliar: a lógica de partilha do poder de avaliar, numa clara tentativa de desconstruir a conceção dominante e autoritária da democracia (representativa) que, recentemente, tem dado origem aos sistemas de avaliação de professores e educadores ou, propriamente, introduzir essa avaliação no “tempo micropolítico” informado por um “tempo fenomenológico” (A. Hargreaves, 1998: 109 e ss.) que, decorrentemente, se mostra carregado de uma dimensão subjetiva a respeito dos sentidos e significados da educação, em geral, e do desempenho docente e respetiva avaliação, em particular. Com efeito, No alinhamento da perspetiva habermasiana, a autoridade do avaliador, estando relacionada com o “poder

¹²¹ Sem ser nosso propósito primordial aprofundar as raízes do humanismo, devemos, contudo, esclarecer que se trata de uma abordagem ao paradigma sociocultural designado por “paradigma existencial” de raiz manifestamente humanista, emergindo, portanto, como sinónimo do arquétipo “humanismo”. Mesmo assim, surge numa perspetiva orgânica, dado que o processo do conhecimento decorre totalmente do organismo humano, em que a verdade decorre do seu caráter existencial e subjetivo, reagindo, assim, ao mecanicismo do paradigma funcionalista tradicional (cf. Y. Bertrand e P. Valois, 1994: 125 e ss).

avaliativo” relaciona-se com a possibilidade que os avaliados têm em se converter em participantes (políticos) da ação comunicativa que a avaliação implica.

Nesta linha evolutiva, o interesse pelas relações entre pessoas e organizações consolida-se, fenomenologicamente, na forma do eixo paradigmático da dialética social (cf. Y. Bertrand e P. Valois, 1994). Com efeito, numa perspectiva habermasiana, integram-se, neste eixo paradigmático, vetores muito próprios da abordagem comunicacional que haverão de proporcionar uma direção dos processos de avaliação que dependerá do tipo e da capacidade de argumentação dos atores (docentes) envolvidos. Essa capacidade de argumentação simetriza-se com a crença do ser humano ter poder sobre os seus próprios atos, interesses e motivações, fazendo-se notar um claro interesse por mudanças sociais ambicionadas ao nível das estruturas sociais e organizacionais, especialmente quanto ao significado que esses sistemas, bem como os projetos sociopolíticos, mais ou menos explícitos, têm para os professores e educadores.

Decorrentemente, a lógica da dialética social e dos processos comunicacionais, não obstante o facto de serem caracterizados por uma racionalidade específica da ação que induz uma racionalização dos contextos sociais concretos em que ocorre (cf. J. Habermas, 1995), insere a avaliação de professores numa perspectiva de operação de leitura seletiva (dado que decorre de expectativas prévias que determinam uma atitude anterior à leitura) da realidade educativa, tratando-se de um exercício de leitura do avaliador que articula o levantamento de indícios ou indicadores de avaliação com o sentido e o significado dos comportamentos e atitudes dos avaliados, em função de informações e expectativas prévias ao ato de avaliar. Além disso, sobrevém a estes pressupostos a base epistemológica segundo a qual a avaliação do desempenho tende a orientar os esquemas de referencialização para a contemplação de habilidades não diretamente observáveis, embora já adquiridas ou em desenvolvimento, se bem que não necessariamente refletidas em “produtos demonstráveis na forma quantitativa (cf. M. Franco, 1990: 65). Como tal, essa leitura é orientada por expectativas específicas, consolidando-se, não como uma *medida objetiva*, mas um *juízo de valor* sobre o grau de adequação do desempenho docente face ao desempenho expectável. Por esta via, a avaliação do desempenho docente implica a construção e a compreensão do respetivo quadro negociável e negociado de referências, referenciais e referentes, que, no seu conjunto, especificam, em função de determinados critérios, um sistema de expectativas sobre o desempenho dos professores e educadores; os critérios, juntamente com os indicadores, cumprem uma função de orientação da leitura da realidade, não

simplesmente na procura de uma absoluta objetividade do ato de avaliar, mas tão-somente um “*imperativo de legitimidade*”¹²², exatamente no sentido de ajuizar o valor do desempenho profissional do docente em relação ao que é legítimo esperar dele.

Sendo considerada uma referência importante do eixo paradigmático radicado na dialética social, a teoria comunicacional de J. Habermas (1995) estabelece uma influência decisiva sobre a teoria crítica da educação e da avaliação ao permitir introduzir a relação fundamental entre avaliação e a teoria da ação comunicativa dos sujeitos. Tal facto permitiu desenvolver a crítica do iluminismo enquanto estratégia politicamente relevante e viável do ponto de vista da teoria e da praxis, muito ligada à “esfera pública democrática”, alinhada com o eixo paradigmático da compreensão ou da racionalidade/razão comunicacional (*idem, ibidem*), em que a racionalidade que se desenvolve sobre a educação e a avaliação decorre, fundamentalmente, da interdependência das várias formas de argumentação - teleológica, prática e estética (M. Fernandes, 1998). Congruentemente, essa dialética social alinha-se com uma compreensão da ordem social que nos remete para a discussão da ação educativa, em geral, e da avaliação do desempenho, em particular, segundo a lógica de coordenação e regulação da ação perpassada pelo dissentimento e pelo posicionamento estratégico eventualmente competitivos e conflituosos dos atores, pelo consenso ou cooperação, admitindo a possibilidade de resultar num quadro de ordem social e organizacional *multirracional*. Consequentemente, a compreensão da ordem social e organizacional em que a ação educativa – destacando a avaliação do desempenho – ocorre segundo a premissa do espaço público definido como “[...] rede permitindo comunicar conteúdos e tomadas de posição, e portanto *opiniões*” (J. Habermas, 1997: 387), concretizando-se pela via da “ação comunicacional e dialógica”¹²³, “forçando” a emergência de uma configuração da escola como “organização dialógica, comunicativa e deliberativa”, em que a avaliação se torna “justa” e

¹²² A este respeito, Charles Hadji (2001) refere-se ao facto das expectativas que se têm em relação ao comportamento e desempenho do avaliado são, fundamentalmente, sociais, sendo necessário que se estabeleçam expectativas legítimas. A concretização da sua legitimidade, observa o autor, pode exigir negociações entre as partes envolvidas.

¹²³ Conceito freiriano que se enquadra na *ação dialógica* (por oposição à *antidialógica*). A *dialogicidade* constitui-se na essência da educação como *prática da liberdade*, pelo que o diálogo surge sustentado pela capacidade que os sujeitos têm para colocar a palavra sob a forma de *praxis*, exatamente na medida em que quando pronunciamos a palavra, estamos a pronunciar e a transformar o mundo. Do processo de *dialogicidade* fazem parte as dimensões da ação e da reflexão. Consequentemente, uma educação pautada pela *dialogicidade* funda-se, necessariamente no diálogo, estabelecendo-se relações mútuas de humildade e de solidariedade, traduzidas numa perspetiva de relacionamento horizontal que se associa a um outro eixo fundamental da teoria freiriana - a *politicidade*, gerada também pela pronúncia da palavra, da *ação dialógica*, sendo que todo o ato educativo deverá ser considerado uma ação política ou caracterizado por uma *politicidade* que lhe é inerente. A *politicidade* é aquela ação que concebe a educação como *problematizadora* fundada na *relação dialógica e dialética* entre educador e educando, que ao dialogar e politizar problematizam e aprendem juntos (cf. P. Freire, 2008).

aceite como tal, desde que se mostre resultante de processos em que as condições de participação na definição das suas normas decorram de oportunidades iguais e simétricas (cf. C. Estêvão: 2011: 213 e ss.), num claro apelo à conceção habermasiana de “democracia deliberativa” – ou comunicativa – (J. Habermas, 1997: 346) com base em processos deliberativos-comunicativos e com vista à formação de opiniões e da vontade comum¹²⁴.

Tal eixo paradigmático abre possibilidades ao incremento da avaliação democrática deliberativa suportada em processos (dialógicos) de recolha de informação multifocalizados e multicontextualizados, adotando uma configuração extensiva dos seus destinatários e dos respetivos fins (cf. B. MacDonald, 1982; M. Fernandes, 1998) e concretizando os pressupostos da *teoria dos interesses constitutivos*¹²⁵ da educação e da avaliação. É, aliás, pela via do interesse pela emancipação e da epistemologia da contradição (cf. Y. Bertrand e P. Valois, 1994) que a avaliação do desempenho docente emerge como um processo democrático vertedor de um debate político, crítico e desocultador de questões ideológicas eventualmente divergentes, marcadas,

¹²⁴ Não obstante, esta conceção de democracia, estando, vulgarmente sedeada em configurações e processos comunicacionais e deliberativos marcados pela predominância de colégios eleitorais restritos, sob o signo dos princípios da democracia representativa, é suscetível de ser criticada, precisamente, porque tende a confinar a deliberação aos “fóruns legais” em que as classes ou grupos dominantes tendem a estar sobrerrepresentados e, portanto, com maior capacidade para impor a sua racionalidade em detrimento de outras racionalidades. A propósito, veja-se Thomas Hobbes, s/d: 120-121; John Rawls, 1993: 289; Michael Young, 1998; Carlos Estêvão, 2011).

¹²⁵ A propósito, Margarida Fernandes (1998: 14 e ss.) refere-se a um quadro de interesses que se mostram amplamente divergentes: *i) os interesses técnicos*, que exprimem a necessidade de controlar e manipular o meio natural e social, com o intuito de satisfazer necessidades básicas. Para a sua satisfação concorre o conhecimento racional-instrumental decorrente das ciências empírico-analíticas, com predominância das explicações causais orientadas para o controlo, a predição nomotética. Neste enquadramento instrumental, a educação é observada como um processo de entradas e saídas, sendo a avaliação o processo, por excelência, de controlo das condições em que essas entradas e saídas se manifestam e acontecem. A consequência é que tal racionalidade instrumental tende a reduzir a educação e respetiva avaliação às competências técnicas dos seus atores, nomeadamente dos professores e educadores; *ii) os interesses práticos*, que, no geral, não garantem grandes evoluções face aos interesses técnicos. Com efeito, mesmo pensando que os interesses práticos provêm da vida sociocultural, dos processos comunicacionais estabelecidos entre os atores, tais processos decorrem da utilização de símbolos que são entendidos no contexto social e das organizações orientando-se por regras pré-definidas. Esses símbolos normalizados do ponto de vista social e cultural, revelam-se na linguagem usada para desenvolver uma compreensão mútua dos interesses e necessidades individuais e, conseqüentemente, para coordenar e hegemonizar a ação social que concorre para satisfazer esses interesses e necessidades. Mesmo assim, na perspetiva habermasiana, a ação racional intencional, consolidada por meio de regras técnicas que tipificam e limitam as alternativas e os meios disponíveis para resolver as necessidades e os interesses, distingue-se da racionalidade prática, que, por sua vez, concretiza-se por um processo interpretativo, de interação social, orientado para a procura do consenso genuíno acerca da compreensão e reconhecimento mútuos das expectativas individuais dos atores. Esta atitude interpretativa leva a que os atores sociais tenham um conhecimento das regras e pressupostos subjacentes à sua própria ação, passando a identificar as que são aceitáveis, no momento em que se avaliam os factos à luz de valores e objetivos considerados social e culturalmente relevantes. Neste caso, o critério de validade não é a verdade única e pré-formatada, mas sim a retidão e a honestidade das interpretações das normas e pressupostos sociais subjacentes à ação do ator. No campo da educação, sendo a avaliação um campo recheado de regras e normas subjacentes à ação dos professores e educadores, o conhecimento prático permite-lhes compreender como as suas ações serão percebidas pelos outros, envolvendo-os na compreensão daquilo que é significativo para o grupo. Não obstante, pela linha teórica de Jurgen Habermas (1995) pode ser equacionada um crítica à abordagem interpretativa, dado que fica demasiado dependente da compreensão subjetiva dos atores. A principal alegação do autor insiste no facto de a realidade social (educativa e avaliativa) não se constituir em algo que seja apenas sustentado por interpretações dos atores. É a própria realidade social (valores, premissas e expectativas) que determina, também, o tipo de interpretação que se mostra mais adequado para um determinado grupo de atores sociais; *iii) os interesses emancipatórios*, por seu lado, manifestam a capacidade dos atores para agir racionalmente e de tomar decisões à luz do conhecimento, regras, necessidades e expectativas sociais, tratando-se de um agir orientado pelo autoconhecimento e reflexão. O ato de conhecer (teoria) coincide com emancipação, em que a capacidade de agir racionalmente, pela via da reflexão e do conhecimento, corresponde a um exercício de autodeterminação, de autorreflexão, que contempla condições subjetivas que, por sua vez, permite o conhecimento possível. É pela autodeterminação e autorreflexão que o ator sócia extravasa os limites da internalização de normas e da ideologia social.

portanto, pelo dissentimento político, mas orientado para a negociação e o consenso mínimo. Além disso, sobressaem as dimensões meso e micro-organizacional da escola, segundo uma perspectiva de “organização compósita”, sustentada pelo “pluralismo regulatório” a que se assiste no seu interior que, na linha habermasiana, se baseia na atividade comunicacional que, de alguma forma, permite a “conexão regular e estável das interações” com aplicação seja nos comportamentos de natureza cooperativa, seja nos comportamentos de carácter mais estratégico e conflituoso, permitindo alguma articulação entre a ação cooperativa e os comportamentos estratégicos dos atores (C. Estêvão, 2011: 206)¹²⁶.

Parece-nos, mormente, que a ideia fundamental a reter do alinhamento paradigmático da dialética social, suportado pelos processos comunicacionais, é que passa a ser suscetível de inscrever a avaliação do desempenho docente numa lógica de arranjos e dinâmicas de negociação, em que o julgamento feito na base de um determinado juízo de valor é “[...] complexo e socialmente oblíquo”, não podendo ser realizado numa situação de exterioridade face ao quadro de categorizações profissionais oriundos dos contextos meso e micro- organizacionais. Não obstante, o eixo paradigmático da dialética social a que a avaliação estará sujeita permite que se façam determinados “[...] arranjos avaliativos específicos [...]” (C. Hadji, 2001: 39) resultantes de processos de negociação implícitos ou explícitos estabelecidos entre avaliadores e avaliados. Isto transforma a avaliação do desempenho docente, como qualquer outro registo avaliativo, num processo comunicacional dotado de uma *racionalidade subjetivista*, inscrita, por essa via, nos contextos sócio-organizacionais da escola em que o dissentimento, a negociação e a conjetura social e política - com sentido contra-argumentativo - ganham especial relevo. Também dessa forma, o juízo de valor “definitivo” da avaliação depende, muitas vezes, da “habilidade tática” (*idem, ibidem*: 39) dos docentes no sentido de “construir” a melhor imagem profissional ao menor custo possível. Neste caso, como observa o autor, o método de “avaliação metrológica” (notação associada a um ato de mensuração objetiva) tende a ser substituída pela “avaliação de transação” (notação associada a um processo de negociação e contra-argumentação socioprofissional). Vislumbra-se, assim, uma considerável probabilidade para tantos os avaliados como os próprios avaliadores desenvolverem uma grande sensibilidade para com os fenómenos sociopolíticos e

¹²⁶ Uma das ideias centrais do nosso trabalho passa, com efeito, por olhar para a escola, enquanto contexto privilegiado de avaliação (de desempenho humano), como uma organização que se deixa interceder por vários referenciais da ação educativa, onde ocorrem multidiscursos e, portanto, multirreferências que têm origem em visões da escola enquanto “organização institucionalizada” por força da influência de diversas lógicas que lhe são induzidas a partir do exterior (Estado, mercado, meio interorganizacional) (cf. C. Estêvão, 1998; 2011), mas também do interior.

organizacionais onde ocorre a avaliação do desempenho, esbatendo a imagem mecanicista e funcionalista que tradicionalmente é associada ao avaliador e à própria avaliação.

Mesmo assim, percebe-se que o exercício de referencialização da avaliação do desempenho docente implica a construção de um “modelo reduzido” do desempenho humano (enquanto objeto a avaliar), equacionado como uma espécie de “grade de [re] interrogação” sobre esse objeto e na base da qual são consolidadas as operações técnicas de procura de indícios ou confirmação de indicadores - pronunciar-se sobre o modo como as expectativas sociais e institucionais sobre o desempenho docente são satisfeitas pelos avaliados (*idem, ibidem*: 42 – 46)

127.

Não obstante, tal sensibilidade acaba por ser equacionada e delimitada pelas regras do “contrato social”¹²⁸ vigente, submetendo, assim, a avaliação do desempenho às regras do jogo emanadas desse “contrato social”, configurando-se, também, num processo de *institucionalização*. Assim, o avaliador não é, simplesmente, um instrumento de medida, mas um ator enquadrado num processo sócio-comunicacional específico, alinhando-se o conceito de “valor profissional” dos docentes muito mais com as expectativas sociais e culturais da profissão

¹²⁷ O autor concretiza a ideia de indicador de avaliação, cuja confirmação decorre dos dados recolhidos para efeitos de avaliação. No entanto, não considera que se trate de um dado imediato, sendo, antes, “[...] o resultado de um trabalho de elaboração, de construção, feito à luz dos critérios. [...] b) É a coerência critérios/indicadores que importa antes de tudo. Nisso reside a objetividade que se pode esperar de um julgamento de avaliação. Ele deve dizer o valor, baseando-se em sinais (os indicadores) mais característicos da realidade (é preciso que os indicadores desvelem o próprio objeto), mas com referência às expectativas. Em outras palavras, o indicador deve ser, ao mesmo tempo, *representativo* da realidade avaliada (objetividade externa), e *significante* em relação a uma expectativa precisa (‘objetividade’ interna, ou coerência). A significação não está contida no indicador; ela não é uma propriedade dele. Ela nasce da proximidade com o critério. O indicador só pisca quando a grade de leitura lhe é superposta. c) Sendo o referido – aquilo a partir do que se poderá fazer o julgamento de valor – assim construído por meio do levantamento de indícios ou indicadores (designa-se, portanto, pelo termo referido o conjunto de informação que foi possível produzir para a avaliação), o ato específico de avaliação, que leva à produção de valor, consiste em relacionar um referido e um referente (M. Lesne, 1984, p. 132) para dizer em que medida a realidade apreendida por meio do referido está de acordo com o ideal que transparece no referente” (C. Hadji, 2001: 48).

¹²⁸ Jean-Jacques Rousseau (1989: 23), tendo em vista a realização do *bem-comum*, refere-se ao problema fundamental desse contrato social da seguinte forma: “ ‘Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado e pela qual cada um, unindo-se a todos, não obedeça, contudo, senão a si mesmo e permaneça tão livre como antes.’ É este o problema fundamental de que o contrato social dá solução”, defendendo a agregação da sociedade num todo em que os indivíduos estão livres de qualquer alienação, exceto de uma que constitui a principal cláusula do contrato: “[...] – a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, a toda a comunidade. Isto porque, em primeiro lugar, pelo facto de cada um se dar completamente, a condição é igual para todos e, sendo a condição igual para todos, ninguém tem interesse em torná-la onerosa para os outros” (*idem, ibidem*: 24). Numa definição concreta do que é o contrato social, e adotando a perspetiva coletivista do funcionamento da sociedade, o autor (*ibidem*) apresenta-o nos seguintes termos: “ ‘Cada um de nós põe em comum a sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral; e recebemos coletivamente cada membro como parte indivisível do todo’ ”. Contudo, Boaventura de Sousa Santos (1998: 5, 6, 7) reconhece que o *contrato social da modernidade* representa uma “[...] tensão dialética entre regulação social e emancipação social que se reproduz pela polarização constante entre vontade individual e vontade geral, entre o interesse particular e o bem comum. [...] é a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade ocidental. Os critérios de inclusão/exclusão que ele estabelece vão ser o fundamento da legitimidade da contratualização das interações económicas, políticas, sociais e culturais [...]. Embora a contratualização assente numa lógica de inclusão/exclusão, ela só se legitima pela não existência de não excluídos [...]. A lógica operativa do contrato social está, assim, em permanente tensão com a sua lógica de legitimação”. Em oposição a este contrato social, e porque o considera em crise irreversível (devido, sobretudo, à permanência das antinomias reveladas face aos valores da modernidade – a liberdade, a igualdade, a autonomia, a subjetividade, a justiça e a solidariedade – e ao “fascismo societal”), o autor defende a construção de um novo contrato social com a grande exigência democrática do nosso tempo, assente em três ideias fundamentais: as “sociabilidades alternativas”, a “redescoberta democrática do trabalho” e o “Estado como novíssimo movimento social”.

docente, e menos com a medida normativa e específica do desempenho em si, querendo isto dizer que a

“[...] avaliação é um ato de confronto entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação. [...]. Verifica-se que a avaliação é uma leitura influenciada por expectativas específicas referentes à produção de um produtor em particular, em função do que sabe, ou do que se descobre, progressivamente, sobre ele. [...]. Assim, a avaliação apresenta-se, de certo modo, como uma operação que articula expectativas e indícios” (C. Hadji, 2001: 41, 42).

Consequentemente, os participantes dos processos avaliativos emergem como atores institucionalmente inseridos e em interação dialética com o espectro sociocultural, detentores de um poder instituinte. A avaliação assume-se como um processo de “coavaliação”, implicando um processo de negociação que interroga constantemente o referencial de avaliação, significando o desenvolvimento contínuo de um processo de reformulação e de reconstrução daquele referencial, decorrente da confrontação de quadros de referência e a projetos de ação diferenciados (cf. P. Rodrigues, 2001: 224).

Além disso, este eixo paradigmático propicia uma crítica explícita ao papel da educação e dos processos avaliativos na educação e na sociedade, dado que é suscitada a problematização da relação entre as políticas e práticas de avaliação de professores e educadores e as restantes esferas sociais, designadamente a política ideológica, a cultural e a económica¹²⁹. Incute-se, assim, uma dimensão operatória na aceção sociointeraccional do paradigma da dialética social, configurada em diversas funções, designadamente a função (geral) da análise da situação social, alinhada com a necessidade de suscitar a emergência e de se compreenderem novas relações entre a análise institucional (enquanto método caracterizador da sua função epistemológica) e a avaliação. Concretiza-se, neste caso, uma das mais importantes atribuições da *avaliação crítica*: a

¹²⁹ Refira-se que é sob a forma do arquétipo sociointeraccional que o paradigma da dialética social se afirma, encerrando três grandes tendências: *i*) a tendência socialista, de raiz marxista; *ii*) a tendência democrática, orientadas pelos pressupostos das teorias da democratização da sociedade pela educação, de certa forma inaugurada por John Dewey (1959), prosseguida por outros autores como S. Bowles e H. Gintis (1976); *iii*) a tendência anarquista, com raízes nas expressões epistemológicas dos processos autobiográficos, histórias de vida e da etnometodologia, tendo como fim último a autonomia da pessoa em relação aos sistemas sociais em que se insere. Não obstante, com a articulação das correntes marxistas e as correntes psicanalistas freudianas, o eixo paradigmático sociointeraccional comporta, também, duas sub-correntes: a corrente política muito influenciada pelo ideário mais radical do marxismo, propondo processos educacionais mais do tipo anarquista e, também, pelo eixo do subjetivismo existencial do antropocentrismo. Segundo esta corrente, propunha-se uma educação anarquista baseada nos pressupostos da autogestão, em que a gestão da educação deixa de ser propriedade e faculdade de apenas alguns para passar a ser coletivizada, dotada de um sentido de abolição dos sistemas hierárquicos verticalizados da educação. No limite, esta corrente funcionou, ainda, como um movimento contrainstitucional, desempenhando o papel de contra-análise com o intuito de tornar visíveis as fragilidades (escondidas) dos sistemas institucionais dominantes. Por outro lado, surge a corrente psicossociológica, influenciada pela psicanálise e pela psicoterapia institucional instituídas sob o signo da psicologia social de C. Rogers (1983) e K. Lewin (s/d). Para melhor aprofundar estas tendências, veja-se, também, Yves Bertrand e Paul Valois (1994: 159 e ss.).

recolha de informação avaliativa que fomenta a reflexão crítica dos processos educativos, incluindo a ação docente, visando, em última análise, a “transformação dos destinatários” dos processos educativos. Neste caso, a análise social decorrente da aplicação dos processos avaliativos visa, essencialmente, as circunstâncias pessoais, sociais, políticas e económicas que rodeiam a própria ação educativa avaliada, consolidando ou, pelo menos, ambicionando a sua mudança institucional e comunitária. Aliás, a própria *démarche* da avaliação está condicionada pelas circunstâncias sociais, vivenciais, políticas e históricas dos atores envolvidos, levando a que o processo de avaliação seja caracterizado como lento e amplamente dependente do tipo de concertação social que os atores poderão desenvolver em torno de dissentimentos, consensos e tomadas de posições conjuntas ou marginais da ação avaliativa (cf., M. Colás Bravo e M. Rebollo Catalán, 1997).

Concludentemente, a pretensão da *avaliação crítica* será sempre contestar o sistema social dominante através da *contra-análise* social e educacional, de forma a mostrar as fraquezas do sistema institucional em vigor e recorrendo à estratégia da criação de *contrainstituições* ou, simplesmente da *ação contrainstitucional*, precisamente em prol de um ideário de sociedade autogerida caracterizado pela dialética dos vários campos de força (cf. Y. Bertrand e P. Valois, 1994). Assim entendido, este eixo paradigmático propõe uma conceção das instituições educativas e dos processos avaliativos sedeados em sistemas regulatórios exercidos, também, a partir da base e em prol do desenvolvimento permanente de forças alternativas e *instituintes* da mudança dos sistemas e processos de avaliação. Ao mesmo tempo, a *contra-análise institucional* tende a incidir em grupos e contextos restritos, de dimensão meso e, fundamentalmente micro social, potenciando-se, contudo, como modelo de análise social que procura salientar as implicações sociais, económicas e políticas da observação sociológica que se faz da educação e, conseqüentemente, da avaliação dos professores e educadores.

Não obstante o caráter contestatário da *contra-análise institucional* se enquadrar como a “estratégia da denúncia”, os anos oitenta do século XX promoveram um trabalho teórico crítico¹³⁰,

¹³⁰ Tendo como referência o contexto dos Estados Unidos, o discurso da educação crítica atravessou quatro fases distintas: 1) o período considerado entre a década de setenta e a década de oitenta, em que se realçava a natureza social da componente da avaliação educacional e se procurava entender como é que os atores educativos constroem os significados na interação com outros indivíduos com diferentes aceções e formas culturais. Mais tarde, o discurso crítico adquire um cunho mais objetivo, analisando o papel da avaliação enquanto reprodutora das desigualdades sociais, combinando perspectivas fenomenológicas com abordagens neo-marxistas, oscilando entre uma análise do ator e das estruturas, o controlo e a distribuição do poder na sociedade (cf., por exemplo, M. Apple, 1999 e H. Giroux, 1999). Via-se, então, a educação como uma construção social, levando a que se relaciona-se a avaliação com as conceções de poder e cultura embrenhadas numa sociedade capitalista, criticando os aspetos opressivos da escola e condicionadores das práticas avaliativas. Eram evidentes as influências das teorias da reprodução, da

mais com o sentido de despromover e desarticular o modelo tecnocrata de avaliação tyleriano sedado nos pressupostos do paradigma tradicional (cf. R. Tyler, 1949) do que, propriamente, explicitar uma proposta alternativa sobre a avaliação educacional.

Todavia, naquela evolução demarca-se uma perspetiva crítica da avaliação dos professores e educadores que se pauta por uma necessária distinção da teoria técnica, prática e crítica da educação¹³¹, regendo-se por interesses ligados à emancipação dos indivíduos pela via da democratização dos processos de tomada de decisão sobre a educação, em geral, e a avaliação, em particular, radicalizando-se na perspetiva da “crítica ideológica” (S. Kemmis, 1993: 80).

Assinale-se, ainda, que fazer um enquadramento crítico da avaliação de professores e educadores na linha do eixo paradigmático da dialética social implica que se desenvolva uma perspetiva política das organizações escolares e dos seus atores, propriamente dentro de uma perspetiva “micropolítica educativa” (T. Bardisa Ruiz, 1997; S. Ball, 1994), mas confrontando-a e

fenomenologia, da escola de Frankfurt e do radical marxismo culturalista. Reprodução, poder, ideologia, correspondência, hegemonia e cultura passavam a ser as categorias-chave destas análises; *ii*) mais tarde, numa segunda fase, aprofundou-se a preocupação com a influência de novas categorias de análise dos processos educacionais e organizações escolares: a raça e o género surgem como fatores de discriminação ou, inversamente, de “libertação” dos desígnios e das finalidades da avaliação. Assim, também no capítulo restrito da avaliação, o pessimismo das teorias da reprodução passa a dar lugar às mais otimistas teorias da resistência. Foi, aliás, com a sobrevalorização das teorias da resistência que se entrou numa segunda fase do discurso crítico sobre a avaliação, em que essas teorias passam a concorrer para evidenciar os elementos de rejeição e oposição presentes no quotidiano escolar, ressaltando a importância da ação humana na produção e reprodução de significados e de práticas culturais relativas aos processos e finalidades da avaliação educacional; *iii*) uma terceira fase do discurso educacional crítico, associa-se à importância da linguagem crítica e à linguagem da *possibilidade*, de Henry Giroux (*ibidem*), em que o discurso educacional orientava-se para a profissionalização de professores e educadores com base no apelo ao ator crítico, como intelectual transformador, implicando discussões mais consequentes sobre poder, linguagem, cultura e história, estimulando-se a participação e a liderança críticas na construção e definição de políticas de avaliação emancipatórias. Inscrevia-se, assim, o discurso educacional crítico na ação politicamente comprometida do professor, assente em ações de conceção e planeamento dessa ação; *iv*) na quarta fase, iniciada nos anos noventa do século XX, questionava-se a utilidade crítica dos pressupostos do neo-marxismo e da Escola de Frankfurt para a compreensão dos processos educacionais, em geral, e da avaliação, em particular. Procuram-se, então, os contributos do pós-estruturalismo, dos estudos de género, dos estudos ambientais e culturais, da psicanálise e dos estudos de raça. Estabelece-se um controvertido diálogo entre “neos” e “pós” paradigmáticos da educação e da avaliação. Um diálogo introduzido por Henry Giroux (1999) e Peter McLaren (1997), dado que defendiam o seu contributo para aproveitar os *insights* dos novos aportes teóricos, tidos pelos autores como mais relevantes. Esta breve contextualização dentro dos parâmetros das teorias críticas pretende, sobretudo, acentuar a orientação da nossa reflexão teórica. É assim que procuramos ir mais além de uma perspetiva e abordagem associadas ao paradigma tradicional, para enveredarmos por uma linha mais crítica da lógica de definição das políticas de avaliação de professores e educadores. Deixamo-nos envolver por uma lógica de construção de “lentes teóricas” caracterizadas por questões sociológicas e políticas, dentro do quadro da nova sociologia da educação.

¹³¹ Tal implica que se faça a distinção entre a teoria técnica baseada na elaboração teórica da educação (R. Tyler, 1949), entre a teoria prática, preconizada por Schwab, e a teoria crítica. A primeira caracteriza-se por uma racionalidade técnico-burocrática, pelo domínio dos “especialistas” apontando para uma legitimidade normativa e para uma ação tecnicista, levando a uma conceção do currículo como produto e como meio tecnológico, inscrito no paradigma tecnológico da educação. A segunda daquelas teorias caracteriza-se por uma racionalidade prática, dotada de uma ideologia pragmática inscrita no interesse prático e na legitimidade processual, definindo a educação como projeto e como hipótese de trabalho. A teoria crítica caracteriza-se pela sua legitimidade discursiva, assente numa racionalidade discursiva e na ideologia crítica. Apela ao interesse e à emancipação do sujeito com base no discurso dialético que se desenvolve e (re)constrói na organização participativa, democrática e comunitária. Define a ação educacional (incluindo a avaliação) como *praxis* e como ação argumentativa (cf. S. Kemmis, 1993: 47-63). Dando uma especial ênfase à teoria crítica, apela à crítica que o seu principal precursor (L. Stenhouse, 1975) lança aos modelos objetivos, focalizando os processos de construção e desenvolvimento da ação escolar num modelo alternativo que designou por “modelo de processo” caracterizando o “professor-investigador” como principal interveniente desse processo, comprometido com um permanente questionamento da teoria e da prática educativas, como meio de promover o desenvolvimento da educação. O professor, enquanto “investigador singular” deve estudar, investigar os processos externos à escola, construindo uma plataforma crítica enquanto elemento essencial para a reconstrução do edifício educacional, desenvolvendo, assim, uma capacidade emancipatória face às autoridades externas que agem sobre os processos de construção, desenvolvimento e gestão da educação (*idem, ibidem*; S. Kemmis, 1993: 47-77).

relacionando-a com a dimensão mais estrutural do aparato estatal ou macropolítico, responsável pela instrumentalização da avaliação do desempenho docente subscrita como instrumento ideológico de reprodução social e cultural (M. Apple, 1986; P. Bourdieu, 1989, 2008; P. Bourdieu e J-C. Passeron, 2001). Porém, propomos que a dimensão política surja como via de reinterrogação da avaliação do desempenho de professores e educadores, exatamente no sentido de mostrar que as instâncias meso e micropolíticas tendem a ser dotadas de uma transversalidade discursiva que as mune de uma autonomia relativa simbólica e, conseqüentemente, submete o funcionamento das organizações educativas e dos respetivos processos avaliativos à *contra-análise* de toda a sociedade que se pronuncia através de “[...] mensagens autónomas e funcionais da micro-sociedade escolar” (cf. Y. Bertrand e P. Valois, 1994: 166). E, efetivamente, os pressupostos que institucionalizam e prescrevem o desempenho profissional dos docentes enquanto objeto de avaliação não são neutros. Pelo contrário, o alinhamento paradigmático em discussão permite afirmar que decorrem de manobras políticas de *apoio* e de *oposição* a que se vinculam sentimentos de compromisso traduzidos na pluralidade de expectativas dos legisladores, do administrador central, dos diretores de escola, dos avaliadores, dos avaliados e do público em geral (cf. M. Guttentag, 1982).

Do ponto de vista político, parece ser inevitável que, entre o planeamento do sistema de avaliação do desempenho docente, a sua discussão/apresentação, a sua normalização e a sua conseqüente aplicação, mantém-se e aviva-se uma resistência que se lhe opõe, levando a que o sistema de avaliação em vigor sofra de alguma fragilidade devido a múltiplas interferências do campo legislativo que o procura legitimar, do campo burocrático que o procura prescrever e impor como norma, dos movimentos contestatários que, vulgarmente discordando dele, procuram deslegitimá-lo do ponto de vista ideológico, político, normativo e social, dos diversos grupos de docentes que lhes afetam manobras de evasão como estratégia de fuga às eventuais desvantagens, ou, noutros casos, de obtenção de vantagens, influências e o privilégio do uso de poder organizacional e socioprofissional. A isto equivale dizer que os sistemas de avaliação do desempenho docente emergem, justificadamente, como programas transformados em instrumentos macro, meso e micropolíticos referencializados.

Da mesma forma, e à luz do eixo paradigmático da dialética social, as políticas de avaliação de professores e educadores são compreendidas enquanto devidamente integradas na realidade social e histórica em que a escola e os respetivos atores estão inseridos. As relações de

poder, as estruturas hierárquicas, as dinâmicas políticas e as configurações organizacionais que observamos no interior das organizações escolares e respetivos processos educacionais ilustram, em alguma medida, aquilo que se vive na sociedade.

Com efeito, tal eixo paradigmático alinha-nos com um quadro referencial constitutivo de “posições ético-políticas” muito plurais, reportando-se a um “conjunto de normas” constitutivo das políticas (educativas, em geral e de avaliação, em particular) com o efeito de balizar as práticas de avaliação, bem como as relações conflituantes e de confrontação daí decorrentes, tornando a avaliação num fenómeno social inteligível e viável, ao mesmo tempo que a modeliza e legitima numa dada ordem social (cf. C. Estêvão, 2011: 195)¹³².

Congruentemente, o desempenho profissional dos docentes, tido como objeto de avaliação, não surge como um facto bruto e puro capaz de fornecer o valor imediato dos docentes, emergindo, muito mais, como algo que resulta da interação com outros atores e contextos de ação enquadrados numa determinada situação social e interativa. O desempenho humano, à semelhança do que afere Charles Hadji (2001: 35), decorre das circunstâncias em que o ator social e organizacional é colocado, quando observado implica a *perspetivação multivariável* numa proporção difícil de avaliar, segundo a “função da história” das interações dos professores e educadores em contextos escolares e de toda a sua história escolar, denunciando o respetivo “tempo micropolítico” (A. Hargreaves, 1998: 109). Assim, as práticas de avaliação do desempenho de professores e educadores apresentam-se como a produção de juízos de valor equacionados no âmbito da conexão estabelecida entre performances, objetivos de rendimento e expectativas de desempenho profissional, sendo essa conexão intermediada por parâmetros, referenciais, critérios e indicadores de avaliação que, apesar de tudo, não evitam ambiguidades quanto à sua aplicação e finalidades. Na verdade, referimo-nos à complexidade dos processos psicossociais submetidos e condicionados pelas regras, conteúdos e consequências em jogo, bem como das próprias condições sócio-organizacionais em que a avaliação se propicia e acontece. Isto quer dizer que o professor avaliado configura uma “estrutura intelectual” que é suscetível de produzir outros desempenhos (não padronizados) em contextos sociais e organizacionais

¹³² A propósito, o autor (*ibidem*) alega que ao fornecer “[...] elementos de interpretação causal dos problemas a resolver, ao mesmo tempo que define quer valores que são necessários considerar no tratamento destes mesmos problemas quer dos princípios que devem orientar a ação em função deste saber e destes valores” um referencial tem a importante função de conciliar determinados imperativos contraditórios de legitimação e de regulação oriundos dos sistemas ético-políticos, ao mesmo tempo que o seu grau de aceitação tenderá a ser maior quando as partes opositoras conseguem, de alguma forma, interpretá-lo de acordo com os seus próprios interesses.

diferenciados, decorrentes, como refere Carlos Estêvão (2011: 196) de “[...] ‘visões do mundo’ ou regulações a coexistir ambigualmente no seio do mesmo ato coletivo ou numa mesma realização prática”¹³³.

De facto, o “peso das inserções sociais” e das “atribuições de valor” pessoal e profissional é considerável, cujos desempenhos tendem a mudar em função da circunstância social e organizacional em que os atores se encontram (C. Hadji, 2001: 36, 37). Por exemplo, situações de anonimato (em que se declara que todos os atores são integrados no mesmo nível de desempenho) e situações de maior visibilidade (correspondendo à situação concreta de “comparação social e profissional” pela introdução e publicação de diferentes níveis de desempenho) tendem a influenciar o sentido e o interesse pelo desempenho profissional dos docentes. No caso particular em que a avaliação do desempenho dos docentes passa a ser visível do ponto de vista sócio-organizacional, pode dizer-se, na linha de argumentação do autor, que os desempenhos profissionais estão equacionados de acordo com as atribuições sociais que deles se fazem, em que os atores passam a inscrever o seu comportamento e conduta num sistema social, político e ideológico de expectativas relativas ao sistema educativo, sendo que, em situações de anonimato, os desempenhos pessoais e profissionais tornam-se mais “pessoalizados” e, muitas vezes, o oposto das sanções/beneficiações do sistema de avaliação (“atribuições sociais de valor” que concretizam o fenómeno da categorização socioprofissional), exatamente, como ainda observa o autor, numa linha estratégica pessoal no sentido de “reagir” ou “corrigir” o que foi social, cultural e politicamente definido. Na verdade, desoculta-se, aqui, para os professores e educadores, a importância do contexto social, das respetivas “atribuições de valor” e do impacto das qualificações profissionais sobre o seu futuro, definindo-se a sua situação específica de avaliado, não tanto pela verificação de competência e aptidão profissional, mas muito mais pela verificação de um “*saber fazer*” política e socialmente construído, sob a forma de “construtos sociais” cujo sentido e significado tendem a flutuar em função do contexto sociopolítico, cultural e organizacional em que os docentes estão inseridos.

¹³³ Num sentido mais geral, o autor (*ibidem*: 207) refere-se à escola como uma organização conotada como um “lugar de vários mundos”, compreendendo-a como um mundo plural, ou “um mundo de mundos”, sendo perpassada por lógicas do mundo doméstico, industrial, mercantil, cívico, etc., dando origem a várias referências da escola como organização (“comunidade educativa”, “empresa educativa”, “escola cidadã”, “mcEscola ou mercoescola”, “organização polifónica”, etc.), levando à transformação da escola naquilo a que chama de “arena de plurirrationalidades, de coordenação, de princípios argumentativos, de lógicas compositórias de justificação [...]”.

É pela via do paradigma da dialética social que as perspetivas meso e macropolítica são, também, contempladas na perspetiva crítica da avaliação dos professores e educadores, que compreendem a forma como os grupos, as organizações, os centros de decisão e definição das políticas de avaliação impõem as suas lógicas de ação, contribuindo para a compreensão do modo como, tanto as instâncias externas como, numa perspetiva de dialecticidade, as instâncias internas à escola influenciam as dinâmicas dos processos de interpretação, operacionalização e execução das políticas de avaliação e as consequentes configurações e dinâmicas organizacionais. É, aliás, nesta perspetiva que, por exemplo, Henry Giroux (1993: 174) defende a participação ativa dos atores periféricos como forma de “retirar” o poder da decisão política aos grupos dominantes. Isto implica que a avaliação se apresente tipicamente social e formativa de forma a que o avaliado apreenda o respetivo modelo de avaliação, os seus sentidos e significados, e que essa apreensão lhe permita, continuamente, “corrigir” o seu desempenho, concretizando, também, a preocupação do modelo avaliativo informar e formar antes de julgar (cf. C. Hadji, 2001), enquadrando-se com a linha epistemológica da *compreensão* das situações e factos educativos, em detrimento da linha da *predição* e do *controlo burocrático* (cf. M. Guttentag, 1982).

Reafirma-se, portanto, o pressuposto de se avançar com processos avaliativos inscritos numa conceção da organização escolar em termos de regulação pela base, com capacidade crítica permanente sobre as normas de avaliação instituídas, em que, pela mobilização política, os professores e educadores tendem a surgir como forças críticas e instituintes face àquelas normas que, na aceção do paradigma crítico da educação, surgem como uma espécie de conluio “arranjado” em torno das políticas e práticas de avaliação e respetivas influências culturais, económicas e ideológicas que atuam junto dos professores e educadores. Dessa forma, o eixo paradigmático sociointeraccional contempla o grupo e os atores periféricos como uma força ou um poder *instituintes*, vertedores de um quadro ideológico¹³⁴ dinâmico e não neutro, permitindo o feito

¹³⁴ Michael Apple (1986: 34 e ss.) refere-se ao conceito de “ideologia” enquadrando-o em três categorias distintas: “[...] 1) justificações ou racionalizações muito específicas das atividades dos grupos profissionais específicos e identificados (por exemplo, ideologias profissionais); 2) programas políticos e sociais de maior amplitude; 3) visões globais do mundo, perspetivas ou o que Berger e Luckmann, e outros, chamaram de universos simbólicos”. Em termos de definição conceptual de “ideologia” o autor define-a funcionalmente dizendo que “[...] tem sido perspetivada historicamente como uma forma de falsa consciência que distorce a imagem que se tem da realidade social e que serve os interesses das classes dominantes de uma sociedade” Podendo, ainda, ser entendida como uma teoria enraizada na tradição marxista, em que o papel fundamental da ideologia é promover a justificação dos interesses dos grupos políticos e económicos dominantes. Neste caso, a ideologia assume a função de proporcionar significados às situações mais problemáticas e assim contribuir para uma “útil definição da situação”. Além destes aspetos o autor atribui algumas características à ideologia, ora no sentido de assumir a forma de legitimação da ação de determinados grupos levando à sua aceitação, ora vista como um conflito de poderes, ora ainda correspondendo a um tipo especial de argumentação retórica (cf. *idem, ibidem*). Jurjo Torres Santomé (1995: 15-17) ao relacionar a *ideologia* com o “poder” retoma o termo ao autor que o criou (Atoine Destutt de Tracy) para o definir, numa primeira instância, como uma “nova ciência das ideias – ideologia” assente na assunção de que todas as nossas ideias advêm das

de a avaliação do desempenho docente não se limitar a reproduzir o quadro hegemónico dos valores *instituídos*.

Na mesma linha de raciocínio, os argumentos de Moacir Gadotti *et al.* (2000: 37) ajudam-nos a fazer um enquadramento da *contra-análise institucional*, expondo o caráter negativo da mentalidade que atribui aos técnicos, e apenas a eles, a capacidade de decidir sobre a definição das políticas e práticas de avaliação de professores e educadores. Esse caráter é negativo, também, porque a estrutura do sistema educativo é, tradicionalmente, vertical e altamente burocratizada, assentando, portanto, num *ethos* autoritário dos modelos de administração da educação e do corpo docente, levando a que, por consequência, os sistemas de avaliação do desempenho docente sejam acrílicos ou “monocores”.

Por esta via, a matriz crítica da dialética social, com os seus eixos da *contra-análise institucional* e das *perspetivas instituintes*, alinha-nos com a perceção de que a avaliação de professores e educadores é, claramente, um espaço de poder, dado que, antes de tudo, a avaliação é assumida como um território primordialmente político e ideológico, prenunciando uma construção social subordinada a um complexo espectro de relações de poder, de interesses e de influências que é necessário contra-analisar, sendo que é pela via desta *contra-análise* que são confrontadas as teorias da “reprodução social”¹³⁵ com as perspetivas que nos alinham mais para

sensações físicas e que, como tal, podem ser estudadas de forma empírica e objetiva. Contudo o autor faz variar o termo *ideologia* por um variado número de significados que deixam adivinhar a evolução do conceito consoante a escola que o usa. Assim, dentro da tradição napoleónica a *ideologia* é vista, numa perspetiva muito sumária, como as ideias defendidas pelos adversários; dentro da filosofia alemã, concretamente, dentro da tradição hegeliana coloca-se a ideologia no quadro das ideias dominantes de determinada época. Na tradição marxista a *ideologia* assenta em ideias sociais e políticas que se transformam dependendo das dinâmicas provocadas pelas tensões e lutas entre as classes sociais. No sentido de se poder atribuir um significado, ora positivo, ora negativo à *ideologia*, o autor defende que “Em todas as sociedades democráticas, a existência de partidos políticos, sindicatos e associações põe em evidência dia após dia a realidade das ideologias, mas na sua dimensão positiva. A função da ideologia na sociedade humana centra-se principalmente na constituição e aperfeiçoamento de formas sob as quais as pessoas vivem e constroem significativamente a sua realidade, os seus sonhos, desejos e aspirações”. Sobre o significado mais negativo atribuído à *ideologia*, em que se pode atribuir-lhe o papel de deformar a realidade e de criar uma falsa consciência, o autor posiciona-se da seguinte forma: “Se por ideologia se entender o conjunto de ideias e de representações que se impõem às pessoas como verdades absolutas, originando um autoengano, uma ocultação no seu pensamento e formas de atuar, é claro que esta conceção negativa das ideologias, se ainda não está morta, deveria estar”. Por outro lado, Basil Bernstein (1996: 28) advoga que “[...] a ideologia é inerente às *formas de relação*, regulando-as. A ideologia não é tanto um conteúdo mas uma forma de relação para a realização dos conteúdos”. Este último autor atribui um papel fundamental aos “códigos” pelo que “[...] os códigos são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados. Mais especificamente, os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas”.

¹³⁵ Segundo Jurjo Torres Santomé (1995: 51-113), de entre as teorias da reprodução social, podemos distinguir posições distintas: “a reprodução social”, que vê a escola como aparelho ideológico do Estado (dentro da teorização de L. Althusser, 1980) em que a instituição escolar cumpre com a “função dominante” ao reproduzir as relações de produção, recorrendo a uma escolaridade de “audiência obrigatória” e paradoxalmente, gratuita para todos os sujeitos, sendo, dessa forma, “obrigados” a adquirir e a desenvolver determinadas competências condicentes com a “ideologia dominante”; a “teoria da correspondência”, em cuja teoria a escola tem como fim último “moldar” os alunos no tipo de pessoa que os adultos idealizaram e lhes impõem. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2001) e Pierre Bourdieu (1989, 2008), referem-se à “reprodução cultural” e à “violência simbólica” para explicar de que forma a escola desempenha um papel na perpetuação da sociedade capitalista e, no sentido crítico a instrumentalização da educação como mecanismo que garante o domínio de alguns grupos sociais sobre os outros, porque é que só esses grupos dominantes podem e conseguem participar na definição da cultura dominante e quais são os mecanismos (normas, costumes, conteúdos e valores arbitrários) que obtêm um elevado consenso e legitimação para assim se imporem na sociedade e condicionarem os processos de socialização das gerações mais jovens. A propósito, atendemos, ainda à perspetiva de Michael Apple (1986: 88), para considerar que a avaliação do desempenho

a “(re)construção social”¹³⁶ como possibilidade prática *contra-hegemónica* (Torres Santomé, 1995: 51 e ss.)¹³⁷.

2. MODELOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EM CONTEXTO EDUCACIONAL

2.1. Pressupostos gerais sobre a avaliação educacional

A avaliação da ação educativa pressupõe múltiplas situações, atores e finalidades dessa ação, desde uma perspetiva micro (desempenhos e níveis específicos de eficiência e de eficácia), passando pela perspetiva meso (níveis de eficácia e qualidade do desempenho das organizações), até uma perspetiva macro (dinâmicas e propósitos da avaliação que contemplam níveis de desenvolvimento social e político, em geral). Uma outra questão suscitada no momento em que falamos de avaliação surge em torno das suas modalidades e das suas finalidades mais instrumentais. Como tal, os dilemas que têm caracterizado as abordagens dicotómicas do tipo avaliação sumativa *versus* avaliação formativa são sempre levantados em função das

docente, à luz da racionalidade instrumental e das respetivas transformações sociais que almeja, não se limita a controlar a ação dos professores e educadores. Os próprios significados da avaliação são produzidos, impostos e controlados na configuração de uma ideologia dominante. A escola e a respetiva avaliação dos seus atores tendem a ser instrumentalizadas como aparelhos de legitimação cultural da ideologia “identificatória” dos grupos dominantes. Como observa o autor, não é apenas o facto de se impor essa ideologia hegemónica que é problemático. Tudo deve ser discutido a um nível mais profundo: “Mas isto não é tudo, pois a capacidade que tem um grupo para converter o seu conhecimento em ‘conhecimento para todos’ está relacionado com o poder desse grupo na arena política e económica mais ampla. Portanto, o poder e a cultura devem ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas sim como atributos das relações económicas existentes numa sociedade. Estão dialecticamente interligados de forma que o controlo e o poder económico estão conectados com o poder e o controlo cultural”.

¹³⁶ No sentido de reconstruir a realidade, não limitando a ação dos atores e das organizações à mera “reprodução”, estabelecendo uma relação dialética entre a reprodução e, por via da “resistência”, a “transformação”. Algo que coloca em debate a perspetiva da educação e da avaliação que procura desocultar o esforço que normalmente acompanha as reformas educativas – manter o equilíbrio entre a estabilidade e a mudança. Qualquer reforma educativa sugere uma dada formação social, implicando o uso de uma linguagem formalmente estruturada e institucionalizada por meio de discursos oficiais, passando pelo estabelecimento das relações de poder que são necessárias para exercer e estabelecer a vida social e política que caracterizam os processos de tomada de decisões. É assim que se estabelecem as relações sociais, formalizadas e institucionalizadas nas várias organizações. Devemos contar, todavia, com os meios de “produção”, não meramente reprodutivos do que já está institucionalizado e formalizado, considerando-se, aqui, que existe uma ação humana no quotidiano que se apresenta institucionalizada e formalizada, não nos discursos oficiais, mas na *praxis* desenvolvida pelos atores (cf. S. Kemmis, 1993: 111).

¹³⁷ Não obstante, as posições paradigmáticas que se opõem às correntes positivistas da avaliação podem apresentar efeitos nocivos para o trabalho avaliativo. Na verdade, aquelas posições paradigmáticas são assumidas segundo as premissas da ideologia relativista, as quais concorrem para a promoção de uma reação exagerada aos problemas relacionados com a ideologia positivista. Observa-se, ainda, que os relativistas radicalizam o seu posicionamento paradigmático quando afirmam que tudo é relativo, não havendo lugar para qualquer possibilidade de objetivação da realidade a avaliar, assentando os seus processos avaliativos com referência a perspetivas múltiplas, critérios múltiplos, valorações múltiplas e respostas, igualmente, múltiplas, correspondendo a uma resposta exagerada que tende a negar a possibilidade das determinações objetivas do valor decorrente de descrições tidas como objetivas dos processos educativos (cf. D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989).

problematizações que se fazem a respeito dos processos de referencialização¹³⁸, encerrando longos debates sobre a direção que os processos avaliativos deverão tomar. É neste ponto de discussão que surgem tendências, perspectivas e modelos de avaliação que assumem instrumentalizações de referentes¹³⁹ diversificadas e, até, contraditórias entre si. O dilema mais evidente a que temos vindo a assistir ao longo da narrativa da avaliação educacional resume-se à discussão de avaliar com referência direta a objetivos (referentes) pré-determinados - traduzida numa avaliação sustentada por um referencial criterial¹⁴⁰ - ou, inversamente, avaliar sem referência direta a um quadro de referentes pré-estruturados, do tipo “goal-free” (cf. M. Scriven e D. Stufflebeam, 1978; R. Stake, 2006: 81). Decorrente deste dilema, surgem outros, designadamente aqueles que dizem respeito à estruturação e implantação dos próprios sistemas

¹³⁸ Na perspectiva de Gérard Figari (1996), o *referente* constitui o início da cadeia, correspondendo ao elemento exterior a que se refere a avaliação. Dotado de um sentido restrito e instrumental, o *referente* da avaliação assume a configuração de objetivos em relação aos quais um determinado juízo de valor avaliativo é emitido, correspondendo a um tipo de resultado antecipadamente idealizado. O juízo de valor final (realmente avaliativo) é estabelecido pela comparação dos desvios verificados entre o *referente* almejado (da ordem das representações antecipadas e idealizadas na forma de objetivos) e o *referido* (correspondendo aos factos da realidade efetiva a partir dos quais um juízo de valor é emitido, tratando-se de uma representação dos factos efetivamente observados). Por sua vez, o termo *referencial* evoca a ideia de um aparelho pré-construído de avaliação, dizendo respeito a um sistema de referências pré-conhecido e, por isso, estabilizado, livre de ambiguidades, dotado de uma possibilidade evidente de ser comparado com os referentes e referidos, normalizado e proporcionalmente generalizável. O conceito *referencial* surge como algo advindo da ideia matemática de que é possível assinalar a posição de um objeto em relação a outros vários objetos que se mantêm no mesmo papel de constituírem, no seu todo, um sistema de referência. Neste caso, assume particular relevância o estatuto a que os dados da observação avaliativa são elevados, querendo dizer que esses dados surgem como elementos de referência, que, por sua vez, se transformam em escalas passíveis de determinar coordenadas de posições relativas (neste caso) dos avaliados, cujos dados que lhes são relativos situam-nos num determinado vetor ou índice da escala de avaliação, obedecendo essa situação de cada avaliado (na escala) à utilização de coordenadas utilizadas para o efeito, resultantes da utilização dos dados como elementos de referência. O termo *referencialização* diz respeito ao processo de elaboração dos *referentes* com recurso ao assinalar de um contexto específico onde deverá ocorrer a avaliação e à construção de um corpo de referências relativas a um objeto ou situação, devidamente fundamentado com dados da observação avaliativa. Assim entendido, o processo de *referencialização* pretende ser um método de delimitação do conjunto de referentes necessários, enquanto que o referencial designa um produto acabado. Isto faz da *referencialização* um processo de investigação avaliativa, suscitando a configuração de um sistema de explicação que relaciona os vários elementos de uma avaliação, resultando, de grosso modo e em condições específicas, num “modelo de leitura” constituído por um sistema de entradas com capacidade para selecionar os dados do objeto avaliado, e por um sistema de saídas que contempla a generalidade dos critérios e indicadores que captam a realidade a avaliar (perspectiva tecnológica). A *referencialização* pode, ainda, assumir a forma de uma construção que simula propriedades essenciais de um determinado domínio empírico em avaliação, quer recorrendo a procedimentos classificatórios de objetos considerados empíricos (factos observados, como conversas, frases, palavras, etc.) tendo por base um conjunto de referenciais que deverão ajudar a situar/graduar o juízo estabelecido pela comparação entre o *referente* e o *referido*, quer, ainda, com recurso a construtos (unidades não diretamente observáveis) que pressupõem uma organização simplificadora e explicativa dos dados da observação avaliativa (recorrendo, por exemplo, a documentos que se relacionem com o objeto avaliado).

¹³⁹ Jean-Marie Barbier (1985: 68-69, 191) faz uma abordagem descritiva do referente da avaliação tomando-o como aquilo relativamente a que o valor de juízo avaliativo se aplica ou é suscetível de ser aplicado, convocando diversos aspetos para o caracterizar na sua forma mais material e operacional, tais como: critérios de apreciação, condutas esperadas, pontos de referência, etc. O autor, pela sua natureza, liga o referente à ordem dos objetivos, desempenhando uma função instrumental posta ao serviço da produção do juízo de valor. Por sua vez, a alusão ao referido da avaliação corresponde ao caráter estruturado das informações obtidas. Na perspectiva de Charles Hadji (1994), o processo de avaliação sintetiza-se na articulação entre o referido e o referente, em que o ato de avaliar corresponde atribuir um juízo de valor de algo que efetivamente aconteceu (referido), com referência a algo desejado (referente). Não obstante, na opinião do autor, o referido e o referente devem ser definidos a partir da realidade, sendo cada um deles um modelo (em diferentes perspectivas) reduzido dessa realidade. Sendo o referente o modelo ideal, desejado dessa realidade, o referido constitui o conjunto de dados e informações observáveis e julgados representativos e úteis para “ler” o objeto avaliado. Cada um deles representa uma versão simplificada e minimalista da realidade em diferentes perspectivas.

¹⁴⁰ A *avaliação criterial*, dizendo respeito a uma avaliação que verifica os níveis de desempenho em relação a objetivos pré-definidos (referente da avaliação), diverge da *avaliação normativa* que toma como referência, comparando a um padrão normativo, as realizações e desempenhos/desempenhos dos sujeitos pertencentes a um mesmo grupo, dotando-a tal pressuposto de uma natureza tipicamente seletiva e competitiva (cf. A. Afonso, 1998; Mateo Andrés, 2000).

de avaliação educacional. Poderemos falar de: *i)* sistemas de avaliação dotados de uma grande força de institucionalização e formalização, em que o juízo de valor decorre diretamente da ação avaliativa, cujas etapas são perfeitamente estruturadas e visíveis, resultando, por isso, de um processo social específico e intencionalmente estruturado como tal; *ii)* sistemas mais implícitos, em que o juízo de valor é aclarado, embora não decorrente de um plano previamente estruturado, surgindo, apenas, da formulação clara do seu enunciado; *iii)* sistemas mais espontâneos, em que o juízo de valor só se explicita através dos seus efeitos, nomeadamente no decorrer do processo de tomada de decisões sobre determinado processo educativo (cf. J-M. Barbier, 1985; C. Hadji, 1992).

Se, por um lado, podemos admitir que, consensualmente, toda a avaliação está interessada em recolher informação útil¹⁴¹, por outro, os fins para que essa informação é utilizada e as respetivas consequências constituem um ponto de divergência entre as diversas aceções da avaliação educacional. Este aspeto dilemático torna-se tanto mais complexo tratando-se da avaliação de desempenhos específicos dos atores educativos (desempenho académico, no caso dos alunos, e desempenho profissional, no caso dos docentes e restante pessoal afeto à prática educacional). A isto subjaz um complexo quadro de relações de trabalho afeto aos processos avaliativos, correspondendo a uma “[...] distribuição específica de papéis e de funções pelos diferentes atores implicados na produção do juízo de valor” (cf. C. Hadji, *ibidem*. 74).

Este tipo de abordagem leva-nos a inventariar uma série de questões pertinentes relativas à operacionalização e instrumentalização da avaliação, dos seus juízos e das respetivas consequências ou efeitos. De facto, não chega questionar “quem tem o direito de avaliar ou emitir um juízo de valor?”; questões como “para quem se avalia?”, “em nome de quem se avalia?”, “para que fins e com que consequências é que se avalia?” começam a emergir como pontos críticos de qualquer sistema ou ação avaliativa.

Tal como já concretizámos, associado ao “produto” da avaliação está sempre um juízo de valor¹⁴², a que deverá corresponder uma determinada *utilidade (idem, ibidem)* e *unidade do*

¹⁴¹ Cf. R. Tyler, 1949; M. Scriven e D. Stufflebeam, 1978; T. Tenbrink, 1981; B. Bloom; J. Hastings e G. Madaus, 1983; D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989; R. Wolf, 1992; S. Cline, 1992; C. Hadji, 1992; R. Stake, 2006.

¹⁴² Charles Hadji (1994) refere-se ao juízo (de valor), podendo assumir diferentes configurações, designadamente o “juízo de observação”, o “juízo de prescrição” e o “juízo de avaliação”, defendendo que o ato de avaliar e o respetivo enunciado implica estes três tipos de juízo: uma dimensão prescritiva que, em termos avaliativos, diz como as coisas devem ser (o juízo mais prévio ao ato de avaliar); uma dimensão observadora (no sentido

campo focado ou *desempenho avaliado/descrito*, perante o qual a avaliação se pronunciará através de um juízo de valor (*idem, ibidem*), posta ao serviço da comunidade e de tudo o que ela representa e contempla. Uma das questões essenciais é saber se um determinado juízo de valor comporta, ou não, uma indicação direta ao referente relativamente ao qual é produzido. Não obstante a ambição de objetividade com que alguns autores carregam o juízo de valor, Jean-Marie Barbier (1985: 77) relativiza o efeito e a configuração material desse juízo de valor, fazendo-lhe uma apreciação exatamente no sentido de se tratar de “[...] uma simples transformação de representações”, em que avaliar passa por provocar uma transformação de dados factuais em valor, não limitando o ato de avaliar à mera recolha de informações. Para além de implicar recolha, avaliação significará muito mais uma troca de informações: é dessa troca que resulta o sentido do valor que se lhe atribui. Da mesma forma, o autor alega que produzir um juízo de valor não é sinónimo de produção de valor no sentido de criar a utilidade e a qualidade no seu horizonte mais objetivo e neutro. Antes pelo contrário, o juízo de valor avaliativo suscita a expressão e a tradução social da utilidade e da qualidade de determinado processo educativo, entrando no domínio do “valor dito” e sujeito ao uso social (*idem, ibidem*), cultural, económico e político-ideológico, ora mais explícito, ora mais implícito.

Na verdade, tudo isto decorre do facto de as práticas de avaliação educacional terem como percurso privilegiado da sua aplicação e manutenção os mais diversos contextos sociais que as legitimam. Essa legitimação tem ocorrido e evoluído dentro dos padrões do paradigma económico da avaliação ou macro-avaliação (J-M. De Ketele, 1993) e num contexto de mercado de prestação de bens e serviços à sociedade em geral, e ao cidadão em particular, obrigando a que as suas formas económicas e mercantis, onde não ocorre a separação social entre os agentes produtores e os bens/serviços que produzem/prestam à sociedade, a evoluírem para as formas económicas e sociais de tipo capitalista. Essa evolução tem suscitado a emergência dessas formas económicas e capitalistas, transformando-se num processo de organização de trabalho individual, em que a relação entre os agentes produtivos e os bens/serviços produzidos é mediada por prestações salariais e relações laborais formalizadas, socialmente contratualizadas no sentido de se vincularem, conjunturalmente, a um qualquer modelo de prestação de contas (cf. C. Estêvão, 1998; A. Afonso, 1998). Efetivamente, o que está em causa é a vida social que congrega

de apreender algo de alguma coisa à luz da prescrição dada); e a dimensão propriamente avaliativa, no sentido de apreciar o efetivamente realizado e o planeado).

motivações, interesses e dinâmicas individuais, grupais e organizacionais muito diversificados onde incluímos o sistema educativo, as escolas e os seus atores, encerrando uma perspetiva multidimensional do ato de avaliar (C. Hadji, 1992).

Este tipo de ilações permite-nos consolidar uma perspetiva concreta da avaliação dos desempenhos humanos, resultando numa avaliação de indivíduos, em que o que está em causa são os “itinerários individuais” (J-M. Barbier, 1985: 130) sujeitos à regra do “contrato clássico” da avaliação (cf. C. Day, 1993), no qual podemos incorporar as práticas avaliativas mais rígidas e tecnocratas e os pressupostos normativos da correspondência entre o estatuto social e profissional dos indivíduos e o seu desempenho específico em termos de relevância social, cultural, política e económica.

Dá-se, então, o registo decisivo relativamente ao ímpeto das práticas avaliativas, exatamente no sentido de se verificar uma absoluta “utilidade social” (C. Hadji, 1992: 27) ou “necessidade social” (J-M. Barbier, 1985: 133) dessas práticas avaliativas, com um duplo sentido, embora complementar: por um lado, está em causa a determinação do estatuto do ator social no âmbito dos sistemas laborais; por outro lado, está em causa uma base de legitimação desse estatuto individual perante as organizações e a sociedade e o que estas exigem do indivíduo.

Com efeito, a avaliação corresponde a uma “gestão socializada de um itinerário de transformação pessoal”, em que os sucessivos atos de avaliação, extravasando o simples acolhimento, acompanhamento e orientação (organizacional), centram-se nos itinerários individuais (*idem, ibidem*: 135), incidindo no desenvolvimento (que se supõe dinâmico, sistemático e progressivo) de capacidades e competências profissionais dos indivíduos (que podem ser alunos, auxiliares de ação educativas, docentes, etc.), promovendo uma *orientação/seleção* e uma certificação manifesta ou secretamente negociadas (P. Perrenoud, 1999: 20), tendo como contexto privilegiado as transações e dinâmicas sócio-organizacionais¹⁴³. É na senda daquela gestão socializada dos itinerários individuais que emergem os dispositivos de gestão provisional de pessoas, surgindo a avaliação como instrumento de “direção e controlo” em tensão direta com as pretensões do desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional e organizacional dos docentes e da escola, respetivamente (cf. Tiller, 1990: 84; A. Afonso, 1998: 61).

¹⁴³ Veja-se, a este respeito, o Capítulo I, designadamente os pontos subordinados à análise dos diversos ângulos e estudos desenvolvidos no âmbito da Sociologia das Organizações e das Transações Sociais (Sistemas Sociais).

Merece-nos especial atenção a instrumentalização da avaliação no sentido desta ser utilizada como mecanismo de controlo, orientação dos percursos educativos, formativos e profissionais dos sujeitos. Como tal, o ato de avaliar não toma a produção de “juízos de valor” como um fim último. Na verdade, damos-nos conta de uma tendência crescente para que o ato de avaliar introduza e consolide um determinado tipo de decisões (muitas vezes sob a forma de sanções) sociais (J-M. Barbier, 1985) que se enquadra com um leque de finalidades mais abrangentes da avaliação e coloca o ato de avaliar no âmbito dos contextos decisórios (C. Hadji, 1992; 1994). Em muitos aspetos, esse enquadramento acontece, transversalmente, dentro das perspetivas da macro, meso e micro-sociologia do *poder*¹⁴⁴ e das relações sociais onde vão sendo ditados, estabelecidos e normalizados os instrumentos do exercício do poder (do qual a avaliação não é alheada) entre os atores, entre estes e as organizações e a sociedade: *i)* decidir sobre a habilitação e acesso a um determinado estatuto de produtor de bens e serviços num mercado concebido para o efeito (oferecendo aos atores a informação sobre a sua possibilidade de exercerem a atividade correspondente às funções e capacidades relativamente às quais são avaliados); *ii)* atribuir um papel específico e distribuir os indivíduos pelos diversos estatutos sociais, resultando o ato de avaliar em práticas de “escolha [seleção] de pessoas”, designando o seu papel pessoal, profissional e social, atribuição de funções e tarefas e determinação do respetivo lugar no seio dos aparelhos laborais e produtivos. A este processo seletivo corresponde, portanto, a introdução dos indivíduos em diferentes sistemas de atividades com estatutos sociais, culturais e profissionais distintos, recorrendo à operacionalização de regras específicas de acionamento dos sistemas de avaliação, cujas práticas têm um significado mais amplo ao nível da regulação e distribuição dos estatutos sociais dos indivíduos; *iii)* orientar e determinar a definição de objetivos de desempenho, em que o ato de definição de objetivos a atingir provoca um quadro de previsão das obrigações dos indivíduos como uma espécie de “dever individual” (J-M. Barbier, 1985: 147). Algo que se alinha com o pressuposto da *regulação indireta*, mesmo que se lhe oponha a ideia mais crítica de se estar a operar uma *violência simbólica* sustentada por uma pressão moral e psicológica constante, no sentido de impelir o indivíduo para uma adesão comprometida com o trabalho (P. Perrenoud, 1999) que o sistema social e organizacional exige dele.

¹⁴⁴ Veja-se no Capítulo I as nossas referências ao “poder” (ponto 1.8. “A influência da arena ideológica da abordagem política”), de forma a que este conceito sociológico possa ser enquadrado conceptual e teoricamente neste ponto do nosso trabalho.

Assim é determinada a orientação do desempenho individual ao longo do itinerário de transformação e desenvolvimento pessoal e profissional dos atores sociais e organizacionais, onde, também, se acumulam as motivações pessoais (como instrumentos de *regulação indireta* da ação do indivíduo e dos grupos), as exigências (normas, padrões comportamentais e objetivos – enquanto instrumentos de *regulação direta* da ação individual e grupal) organizacionais e sociais e outros interesses diversos (J-M. Barbier, 1985).

Estas operações que vão definindo a orientação do desempenho individual tendem a centrar-se, não apenas no perfil dado imediatamente pela habilitação ou pelo resultado de uma avaliação sumativa que ocorre num determinado momento, mas, também, no perfil da sua própria evolução contínua e sistemática, ocorrendo a avaliação ao longo de todo esse processo evolutivo (em momentos-chave), sugerindo que serão acumulados múltiplos juízos de valor sobre um determinado indivíduo ao longo da sua carreira, coincidindo com o contexto socioprofissional em que a avaliação, os seus fins e as suas consequências são reportados diretamente aos sujeitos.

Equacionamos aqui, por um lado, a perceção da avaliação que vai para além do argumento processual, para se assumir como um instrumento gerador de cultura avaliativa (Mateo Andrés, 2000). Por outro lado, acercamo-nos da ideia de que o ato de avaliar corresponde a um interesse social, designadamente pelo propósito em introduzir as práticas avaliativas e as suas normas na senda dos contextos decisoriais de ordem social, exatamente no sentido de a avaliação estar dotada de uma capacidade de certificação (C. Hadji, 1992, 1994; P. Perrenoud, 1999) de competências, habilidades, capacidades e habilitações individuais, a que corresponderá uma avaliação posta ao serviço da seleção (social) e à criação de hierarquias de estatutos ou de excelências. Desta forma, estão criadas as condições para a emergência de uma cultura de avaliação para a competição, em que os atores, em maior ou menor grau, aceitam um engajamento nessa competição (cf. *idem ibidem*: 11, 139) pela via mais corrente da avaliação normativa, recorrendo a instrumentos estandardizados¹⁴⁵ (cf. A. Afonso, 1998; Mateo Andrés, 2000). Ou seja, através da avaliação (na maior parte das vezes, normativa ou criterial de nível meso e macro), a sociedade certifica os atores sobre o papel que estes devem ocupar nas dinâmicas social e organizacional em que estão integrados, e, na sua forma mais comparativa e

¹⁴⁵ Não obstante as diferenças traçadas entre a avaliação normativa e a avaliação criterial, esta última pode suscitar o mesmo tipo de resultados (consolidação dos valores da seletividade e da competição próprios da ideologia de mercado) desde que instrumentalizada para o efeito, tal como acontece, cremos nós, de forma bastante frequente.

seletiva, assume a função de certificação de aquisições de indivíduos em relação aos outros, hierarquizando a estrutura e a dinâmica sociais, surgindo a escola, a educação e a formação como primeiras vias deste exercício de certificação, seleção e competição.

No entanto, tal como propõe Jean-Marie Barbier (1985), a avaliação não se esgota num único momento de certificação, já que quanto à sua própria evolução pessoal, profissional e social, é contínua e sistemática, ocorrendo ao longo de todo esse processo evolutivo. Daqui emergem os contextos socioprofissionais como um inequívoco referencial (geral e abstrato) da avaliação, onde são introduzidos critérios económicos e culturais na avaliação dos níveis de eficácia dos sistemas laborais, nomeadamente dos sistemas educativos e dos níveis de eficácia e eficiência dos próprios atores.

A orientação mais recorrente da avaliação de desempenhos educacionais e escolares enquadra-se numa perspetiva clássica da avaliação educacional, a qual é, também e tendencialmente, definida e prescrita na senda da mensuração dos resultados e *performances* académicos obtidos pelos alunos, em que o docente surge como um intermediário curricular, pedagógico e didático com competências de avaliador “institucionalizado”¹⁴⁶ e quase *sacralizado*.

O quadro de pressupostos gerais da avaliação do desempenho humano, anteriormente apresentado, promove uma discussão travada em sede de contextos educacionais que procura apontar para uma interpretação do ato e do propósito de avaliar os aspetos performativos do ator escolar, independentemente de se tratar de desempenhos académicos dos alunos ou do desempenho profissional dos docentes.

A seguir prosseguimos com a discussão de alguns modelos de avaliação educacional que, do nosso ponto de vista, constituem o substrato da avaliação do desempenho humano em contextos educacionais, sugerindo formas distintas de olhar para a avaliação dos processos educacionais. Apesar de apontarmos esses modelos como substratos da avaliação do

¹⁴⁶ Aqui, fazemos uso de um certo paralelismo daquilo que Carlos Vilar Estêvão (1998: 225) diz sobre as organizações educativas privadas, designando-as como organizações “institucionalizadas”. Com efeito, e da mesma forma, consideramos que os docentes inserem-se numa circunstância social e profissional muito semelhante, dado que também eles são “[...] pressionados por uma pluralidade de meios e de legitimidades cujos impactos tendem a ser incorporados [...]” na sua circunstância de ser docentes e atores de uma estrutura sócio-organizacional e profissional que os pressiona, exatamente, no sentido de os tornar tanto mais “íntimos” quanto possível do sistema de que fazem parte. De igual modo, e mantendo o paralelismo, os docentes apresentam-se e definem-se como “[...] atores que estão sujeitos aos mecanismos institucionais reguladores, normativos e cognitivos que de alguma forma os modelam” (cf. *idem, ibidem*. 225-226).

desempenho humano em contextos educativos, a sua análise constitui condição fundamental para que, num próximo capítulo do nosso trabalho, progridamos na análise dos efeitos da velha imagem da avaliação educacional transmutada desde uma lógica de avaliação pedagógica e curricular para uma dimensão sócio-organizacional da escola e socioprofissional do docente, correspondendo tal mutação a uma reconfiguração do objeto da avaliação do desempenho, que passa a estar focalizado na ação docente, muito à custa de influências ideológicas, normativas e instrumentais introduzidas nos respetivos processos de decisão, referencialização e formalização.

2.2. O Modelo de Ralph Tyler - avaliação centrada em objetivos

A sociedade americana dos anos trinta do século XX¹⁴⁷ serviu de palco para Ralph W. Tyler (1949) introduzir a designação “avaliação educacional” como forma de denúncia e crítica dos padrões de vida em que a sociedade de então havia caído, evidenciando consequências desse estilo de vida conjeturadas numa recessão económica que conduziu a um ambiente de profunda crise social e política, que levou a que se atribuísse à educação e à escola a inputação estratégica de se converterem em sistemas eficazes em prol do desenvolvimento e modernização social e económica da sociedade estaduanense de então.

Foi com os trabalhos que, no início da década de 40 do século XX, se promoveram as iniciativas do autor para o desenvolvimento da investigação designada por “eight-year study”, surgindo como um ensaio decisivo para promover a difusão da sua conceção de currículo e, conseqüentemente, de avaliação educacional, criando, assim, as condições necessárias para que o seu modelo viesse a influenciar os sistemas educativos nas décadas seguintes (cf. M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004).

O período pós-guerra de finais da década de 40 e inícios de 50 do mesmo século fomentou uma recuperação da recessão económica dos anos 30, propiciando e incutindo na sociedade americana de então o desenvolvimento de estilos de vida caracterizados pela aquisição e consumo desmedidos de recursos, configurando uma dinâmica social e cívica denunciada como

¹⁴⁷ Faremos uma breve incursão pelos aspetos caracterizadores da sociedade americana da primeira metade do século XX, embora a imagem dessa sociedade, relativamente a algumas das suas características, seja facilmente transposta para o mundo atual, conforme explicam Daniel Stufflebeam e Anthony J. Shinkfield (1989).

a “época da inocência” e da “irresponsabilidade social” (cf. *idem, ibidem*; D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989; J. Valadares e M. Graça, 1998; Lucas e Santiago, 2004).

O aumento do fosso entre pobres e ricos foi denunciado por aquelas circunstâncias e condicionalismos sociais e culturais da sociedade estaduanense, condicionando as políticas e os sistemas educacionais, no sentido de se mostrarem inábeis na resolução dos problemas educativos. Consequentemente, as práticas avaliativas eram demasiado minimalistas e “localistas”, estando dependentes de capacidades e de interesses locais na sua realização. Tal quadro de práticas de avaliação educacional mostrava-se dissonante face à arquitetura de um sistema educativo que haveria, nas décadas seguintes, de conhecer profundas transformações ao nível dos seus princípios e pressupostos. Sendo a avaliação um dos principais componentes curriculares e educacionais, também ela, por força daquela circunstância, haveria de conhecer transformações profundas ao nível da sua conceção, princípios, pressupostos e, naturalmente, ao nível das suas finalidades mais instrumentais, passando a adotar uma perspetiva de medida de rendimentos e de desempenhos académicos.

Efetivamente, alguns dos mais marcantes condicionalismos sociais, culturais e políticos de então, designadamente

“[...] o contexto da ‘guerra-fria’ e, mais particularmente, os desafios provocados pela ‘guerra das estrelas’ ou ‘corrida ao espaço’, protagonizados pelas grandes potências mundiais de então (Estados Unidos da América e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), veio aflorar e acelerar a tendência para adotar uma certa instrumentalização da educação escolar em prol do desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, social e laboral do mundo contemporâneo. Tal tendência foi reforçada após o lançamento do foguetão *Sputnick I*, em 1957, pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Face a tal feito, o governo federal dos Estados Unidos da América reage a um alegado atraso científico, técnico e tecnológico relativamente à sua rival de então” (M. Fonseca; F. Gonçalves; A. Mouraz e H. Ramalho, 2004: 79).

Esta reação correspondeu a um avultado investimento na educação nacional dos Estados Unidos, reportando-se a educação aos ideais de progresso e desenvolvimento da nação estaduanense, em que se arrolam novos objetivos e conteúdos educacionais, que deveriam ser alcançados em prol de uma ambição enaltecida pela necessidade de mudar o rumo de desenvolvimento da nação. A avaliação, enquanto componente fundamental do currículo nacional, acompanhou esta evolução, tendo sido introduzidos novos

“ [...] procedimentos e modalidades de avaliação, estandardizando-se os instrumentos avaliativos, transformando a avaliação escolar num sistema nacional de avaliação profundamente normalizado e

dotado de uma racionalidade técnico-burocrática. O que ‘obrigou os curricularistas e educadores de então a desenvolver novos objetivos, conteúdos e experiências de aprendizagem que deveriam ser promovidos pela escola’ (W. Doll Jr., 1997: 70).¹⁴⁸

Todos estes condicionalismos e circunstâncias sociais, culturais e políticas suscitaram a emergência de novos padrões da avaliação no interior das escolas, inscrevendo-a no pressuposto mais geral da “medida do rendimento escolar” (cf. D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989; R. Wolf, 1992), segundo uma lógica de comparação entre dados de desempenho efetivo face aos dados de desempenho desejado, tendo como referência imediata o “critério-padrão” ou “padrões de aceitabilidade” (W. Popham, 1977: 13, 14, 15).

Ralph W. Tyler equacionou, assim, um modelo de avaliação baseado no modelo de desenvolvimento curricular que partiu, fundamentalmente, da definição apriorística dos objetivos educacionais, tomando-os, desde então, como os principais referentes da aferição e da medição dos desempenhos escolares. Na verdade, a simplicidade do modelo de avaliação proposto pelo autor centra-se no pressuposto de que a avaliação deve acontecer com base num procedimento de alcance limitado mas, ao mesmo tempo, suficientemente delineado para evitar a introdução de critérios e indicadores de medida tendencialmente subjetivos, passando, simplesmente, pelo procedimento de verificar em que grau aqueles objetivos foram consolidados (cf. W. Popham, 1977; B. Bloom, J. Hastings e G. Madaus, 1983). Esses objetivos são estabelecidos antes da experiência escolar ou educativa, suscitando uma racionalidade *a priori* dos sistemas educativos e curriculares em geral, e dos sistemas avaliativos, em particular, dotando-os de um efeito caracteristicamente tecno-burocrata, em que a aprendizagem é vista “[...] como o resultado especificamente pretendido, dirigido e controlado (W. Doll Jr.: 1997: 69)¹⁴⁹. Observe-se, ainda, que o modelo de avaliação reporta-se a objetivos gerais que emanam, fundamentalmente, dos círculos políticos, com uma amplitude suficiente para que obtenham um consenso mínimo mas

¹⁴⁸ William E. Doll Jr. (1997: 70) refere-se, desta forma, ao uso, por parte de Ralph W. Tyler, de peritos tecnocratas para avaliar e, inclusive, para determinar as necessidades educacionais, assumindo, tal, um imperativo moral. Algo que é também partilhado, por exemplo, por William James Popham (1977: 36).

¹⁴⁹ Este autor (*ibidem*: 70) refere, acerca do modelo de avaliação tyleriano, que “A separação linear dos objetivos permite a Tyler [...] distinguir os objetivos educacionais dos objetivos curriculares. Os objetivos educacionais podem ser amplamente baseados e escritos em termos gerais, inclusive nebulosos ou vagos – por exemplo, a educação deve preparar a pessoa para a vida, ou a educação deve estimular as habilidades de pensamento crítico – ganhando assim o apoio de um grande segmento da sociedade. Para os objetivos do currículo, Tyler recorre à noção de Bobbit de estruturar esses objetivos nos termos das necessidades de trabalho práticas e profissionais da sociedade contemporânea [...]. Embora Tyler não use a sociedade contemporânea como única fonte de necessidades – os interesses do aluno e a natureza do assunto também são estudados – as necessidades da vida contemporânea dominam”.

generalizado por toda a sociedade. Partindo da sua capacidade de generalização, tais objetivos funcionam como uma plataforma de apoio às decisões políticas sobre a organização da educação (cf. T. Postlethwaite *et al.*, 1976: 49).

O modelo de avaliação preconizado por Ralph W. Tyler (1949) mostra-se profundamente centrado no ato de medir, apreciar os comportamentos e os desempenhos dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a verificação de alteração ou não de comportamentos na aprendizagem, o que, aliás, é, segundo o autor, aquilo que de essencial se busca com o ato de educar. Assim, os objetivos pretendem ser ou representar mudanças essenciais, desejáveis e, por isso, planeadas no comportamento dos sujeitos, como o próprio autor refere,

“[...] não se está capacitado para avaliar um programa de ensino quando os alunos são testados apenas no fim do programa. Sem saber quais eram as condições dos estudantes no início não é possível determinar em que medida houve modificações. Em alguns casos, é possível que eles tenham feito considerável progresso em relação aos objetivos antes de encetarem o programa de ensino” (R. Tyler, *ibidem.* 99).

Seguindo de perto o pressuposto de que as práticas avaliativas devem partir de uma definição inequívoca dos objetivos educacionais, podemos dizer que o modelo tyleriano caracteriza esses objetivos como uma espécie de “unidade central” da qual depende o processo de seleção e estruturação das experiências de aprendizagem, dos recursos didáticos e pedagógicos e todo o processo que envolve a organização e sequencialização dos conteúdos curriculares, servindo, ainda, como principal referencial mediante o qual são desenvolvidos e aplicados os testes de avaliação do rendimento escolar dos sujeitos (cf. M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004).

Daniel Stufflebeam e Anthony J. Shinkfield (1989) realçam, em jeito de crítica ao modelo de avaliação tyleriano, aquela perspetiva mecânica e instrumental dos objetivos educacionais, em que estes devem ser ordenados segundo os padrões típicos de uma hierarquia vertical e, ao mesmo tempo, devem ser definidos em moldes claramente comportamentais e, conseqüentemente, diretamente observáveis, tornando-os automaticamente mensuráveis. Além de serem configurados em termos de “níveis de competência”, os objetivos avaliados tendem a exprimir processos de planificação estandardizados segundo uma lógica taxonómica descritora e,

até mesmo, prescritora dos diferentes domínios e consequentes níveis diversos de comportamentos esperados – organizados em escalas hierarquizadas –, querendo significar o mesmo que resultados educacionais pretendidos (cf. W. Popham, 1977: 31)¹⁵⁰.

Trata-se de um modelo de avaliação que se caracteriza pela procura em avaliar a eficácia decorrente das experiências de aprendizagem, para, conseqüentemente, avaliar o grau de consecução dos objetivos enunciados previamente, exatamente nos termos em que,

“Como a avaliação envolve a obtenção de evidência sobre mudanças de comportamento nos estudantes, toda a evidência válida sobre comportamentos desejados como objetivos educacionais fornece um método apropriado de avaliação. [...] esses testes [de avaliação] oferecem um procedimento praticável para se obter evidência sobre os vários tipos de comportamento do estudante” (R. Tyler, 1949: 100)¹⁵¹.

Além disso, ganha relevo o pressuposto de que a avaliação educacional orienta-se para a verificação da “adequação de tratamento” (W. Popham, 1977: 14), consistindo na determinação da qualidade dos meios educacionais planeados para alcançar os fins originalmente fixados. Neste caso, o termo “tratamento” tem uma aplicação abrangente, referindo-se aos procedimentos utilizados pelos sujeitos para alcançarem eficazmente os objetivos pré-definidos. Apesar de tudo, a perspetiva somativa da avaliação mantém-se intacta, pelo que a “avaliação da adequação” de tratamentos didáticos, pedagógicos e curriculares (métodos, materiais, formas de organização, etc.) alinha-se, fundamentalmente, para o julgamento da qualidade dos procedimentos educacionais, passando-se a decidir sobre a adoção de procedimentos específicos ou, simplesmente, optando pela continuação de determinado tratamento (*idem, ibidem*). A isto corresponde a formatação de um julgamento do valor dos meios educacionais, inclusive do próprio docente¹⁵².

¹⁵⁰ Refira-se que o autor (*ibidem*: 36) é apologista do facto dos objetivos educacionais serem alvo de um processo de seleção, de entre um conjunto pré-existente, por parte dos professores, pelo que a tarefa de serem os próprios docentes a definirem os seus próprios objetivos educacionais configura-se como uma tarefa pouco realista. Inclusivamente, o autor fala no papel de algumas empresas incumbidas de “[...] colecionar um grande conjunto de objetivos de ensino e de instrumentos de medida.”

¹⁵¹ O autor tem consciência de que existem comportamentos desejados que representam objetivos educacionais, mas que pela sua natureza não são facilmente avaliados pelos testes clássicos de lápis e papel. Nestes casos, apela a outras modalidades ou meios de avaliação como a observação, a entrevista e o questionário – meios que se mostram propensos à avaliação de relações interpessoais, interesses, atitudes e outros tipos de comportamentos.

¹⁵² Contudo, William James Popham (1977) prevê que se possa operar com a avaliação formativa no sentido de alcançar os mesmos objetivos de avaliação, em que a avaliação decorre durante o desenvolvimento dos processos educacionais.

Não obstante tratar-se, pela força do argumento defendido por Ralph Tyler, de um modelo de avaliação que prevê a retroalimentação do processo de aprendizagem e da sua contribuição para a melhoria do sistema educativo, Daniel Stufflebeam e Anthony J. Shinkfield (1989: 96, 97) atribuem-lhe uma característica que o reduz, no essencial, a uma espécie de “processo final”, por sobrevalorizar em exclusivo, os resultados finais dos programas educativos. Os autores intercedem no sentido de que se tratar de um modelo orientado para a consecução de objetivos pré-determinados, sendo que, por esse efeito direto, as práticas avaliativas tendem a ser convertidas numa espécie de cerimonial “derradeiro”, promovendo juízos avaliativos apenas sobre o produto final, e, em certa medida, tal leva a que se perca a oportunidade de aperfeiçoar o programa de ensino durante o seu desenvolvimento para uma avaliação mais centrada no processo. O comportamento, rendimento e, portanto, o desempenho escolar dos sujeitos constituem, na opinião dos autores, o critério fundamental mediante o qual se desenvolve o processo de avaliação. Efetivamente, o modelo de avaliação tyleriano centra todas as atenções nos vários aspetos curriculares dos programas de ensino, nomeadamente, as finalidades e objetivos de cada programa e os procedimentos necessários que haveriam de garantir a sua consecução bem sucedida (M. Santiago, 2004). Como tal, a definição prévia de objetivos curriculares apresenta o único ponto de referência viável do modelo avaliativo tyleriano e, conseqüentemente, da tomada de decisões sobre o desempenho escolar dos sujeitos, relativamente à ambição e expectativa dos respetivos programas de ensino. Com efeito, os objetivos assim perspetivados apresentam-se como critérios determinantes e absolutos para o êxito de ambos.

Por outro lado, este conjunto de pressupostos avaliativos deixa evidências claras da manutenção de enfoque centrado na conduta individual do sujeito, conduzindo a uma certa responsabilização individual face aos resultados escolares, prescrevendo, ao nível da orientação individual do sujeito, uma apreciação dos seus antecedentes mas, também, uma autorresponsabilização de seu próprio percurso em termos de consecução dos objetivos educacionais (comportamentos e desempenhos/performances escolares) subsequentes a que é submetido. Portanto, a avaliação desenvolve-se segundo um enfoque no percurso individual de aprendizagem de cada sujeito.

Os objetivos educacionais aqui entendidos como referentes absolutos e totais da avaliação correspondem a mudanças que se deseja ver processadas em seres humanos, consistindo em produzir certas modificações desejáveis e antecipadas nos padrões de comportamento e de

desempenho escolar dos sujeitos e, decorrentemente, dos padrões de eficácia das estruturas e sistemas educativos e de tudo o que acarretam em termos de meios, recursos, métodos e técnicas. Trata-se de um pressuposto prosseguido por Benjamim S. Bloom, J. Thomas Hastings e George F. Madaus (1983: 29)¹⁵³ por meio das designadas “definições operacionais”, dado que a definição clara de objetivos entendida como ponto central do planeamento e aperfeiçoamento dos processos educacionais surge, fundamentalmente, como uma consequência daquelas “definições operacionais”, decorrendo daí uma definição operacional das

“[...] habilidades desejadas e [d]a maneira como seriam utilizadas [sendo que] já se encontravam bem definidas. [...]. Na análise da tarefa [educativa], descreve-se a habilidade desejada ao final da unidade para depois analisá-la em um ‘repertório de estruturas de comportamento’ que deve ser sequenciado para que se chegue ao desempenho terminal” (*idem, ibidem*. 29).

A avaliação surge como o meio privilegiado através do qual se desenrola o processo que determina o grau em que essas mudanças do comportamento e desempenho realmente ocorreram. Neste caso, o arquétipo da *medida* (ou medição) é discutido segundo dois enfoques distintos: *i)* com referência a *normas*. Tratando-se de uma versão mais clássica configurada na avaliação com referência a normas, este tipo de enfoque privilegia os instrumentos de medida planeados e operados com a finalidade de estimar o *status* de um determinado sujeito em relação a outros (grupo padrão ou “grupo normativo”) medidos segundo a mesma norma-padrão e com os mesmos aspetos métricos do instrumento de avaliação; *ii)* com referência a *critérios*. É um enfoque avaliativo que implica instrumentos de avaliação planeados com o objetivo de estimar o *status* de um determinado sujeito em relação a algum critério ou “padrão de desempenho” pré-estabelecido (cf. W. Popham, 1977: 41, 42)¹⁵⁴, enquadrando o modelo de avaliação de Ralph Tyler

¹⁵³ Não obstante, os autores consolidam uma perceção da avaliação admitindo a sua dimensão formativa, a par da dimensão somativa originalmente preconizada por Ralph Tyler. Efetivamente, ao avançar com a técnica de análise da tarefa os autores dão relevância à dimensão formativa da avaliação, enfatizando a capacidade mais ou menos desenvolvida de cada sujeito para realizar cada um dos comportamentos subordinados à tarefa, alternando com o enfoque tyleriano sobre a posição do sujeito após o processo de ensino-aprendizagem, face a um quadro de objetivos previamente definidos de forma clara, inequívoca, comportamental e, portanto, mensurável – um enfoque que se mostra mais útil na compreensão da dimensão somativa da avaliação. Todavia, os pressupostos desenvolvidos em torno da técnica da análise de tarefa serviu, em certa medida, para dar seguimento e maior legitimação ao pressuposto tyleriano de que perante “[...] o quadro de referência utilizado pelo educador, este deverá planear e testar cuidadosamente as estratégias de instrução baseadas na psicologia teórica e experimental, através da análise da estrutura do objetivo desejado e da postulação de uma hierarquia e de uma sequência” (cf. *idem, ibidem*. 31), levando-os a desenvolver um prolongamento da pedagogia por objetivos ao referirem-se, por exemplo, a diferentes perspectiva de objetivos, nomeadamente, objetivos de conhecimento, objetivos de compreensão, objetivos de análise, objetivos de avaliação, objetivos de síntese e objetivos afetivos. Este manancial de objetivos de natureza diversa encerra, à semelhança de outros autores, como é exemplo disso, Bloom, D’ Hénault e Krathwohl, entre outros, uma “versão condensada da Taxonomia de Objetivos Educacionais”.

¹⁵⁴ Vale a pena observar que, mesmo privilegiando, em geral, a avaliação com referência a critérios, o autor advoga que a avaliação com referência a normas adequa-se mais a situações em que seja necessário selecionar apenas alguns sujeitos para ocuparem determinada função, cargo ou categoria, em função de uma norma-padrão que consolide a *vocacionalidade* mais adequada, permitindo, assim, que os sujeitos possam ser

na perspectiva de um processo de recolha de informações pertinentes para a formulação de juízos de valor baseada em *critérios prescritivos* (cf. M. Santiago, 2004: 44).

Recorrentemente, ganha sentido que reportemos a avaliação do desempenho ao sentido de “testagem de rendimento com referência a um domínio”, já que o esquema de testagem de rendimento do sujeito tende a envolver a definição de um domínio de comportamentos do sujeito, contemplando a definição de itens escalonados de avaliação desse domínio. Além disso, esses itens indicam, também, a forma de apreciação, definindo-se como um conjunto de delimitações do alcance e da aplicabilidade do próprio objetivo (*idem, ibidem*. 46, 47).

Finalmente, dizer que a associação que se faz entre a avaliação e a medição tende a assumir propósitos fundamentalmente quantitativos, em que a medição é orientada para a obtenção de uma representação quantificada de determinado juízo avaliativo, limitando-se a características limitadas, específicas e bem definidas. Neste caso, a avaliação depende do seu próprio efeito e capacidade de medição (H. Taba, 1974)¹⁵⁵.

2.3. O Modelo de Michael Scriven - avaliação “goal-free”

O modelo de avaliação que Michael Scriven nos propõe orienta-se por uma perspectiva do processo avaliativo que é processado sem ter como referência objetivos pré-definidos, significando uma avaliação do tipo “goal-free”, ou avaliação orientada para o consumidor/cliente. Tal enfoque é dado a um modelo de avaliação educacional em que o avaliador permanece relativamente

comparados uns com os outros, sendo que para julgar, em absoluto, que é melhor e quem é pior, a avaliação com referência à norma mostra-se mais adequada. A propósito, Hilda Taba (1974) refere-se aos juízos avaliativos, sendo que estes podem ser formulados segundo um tipo determinado de critério ou segundo uma determinada norma. Ainda a respeito, Miguel Angel Zabalza Beraza (1994: 221) refere-se aos pontos de referência que são utilizados na comparação dos dados avaliativos recolhidos, no contexto restrito da medição. Advogando que avaliar é sinónimo de “comparar” e “valorar”, o autor diz que pela medição faz-se a constatação do estado atual do objeto ou situação avaliada. Através da valoração, é realizada uma comparação entre os dados obtidos pela medição que refletem o “como é” do objeto ou situação e determinados parâmetros de referência que refletem o “como era” ou o como “deveria ser”. A respeito da comparação dos dados avaliativos recolhidos, ela é efetuada recorrendo a três tipos de “normotipos”: *i)* O “normotipo estatístico”, em que a comparação é estabelecida em relação ao que é normal no grupo; *ii)* O “normotipo de critério”, em que a comparação é feita em função de um modelo geral ou um marco de referência externo (o critério externo); *iii)* O “normotipo” individualizado, que implica a comparação de dados respeitantes ao mesmo indivíduo em momentos diferentes.

¹⁵⁵ Não obstante, a autora (1974) não reduz a avaliação ao arquétipo da medição, advogando que se trata, apenas, de uma parte da avaliação, precisamente a parte que quantifica e assume um processamento descritivo. Para além disso, a avaliação trata de uma clarificação dos objetivos que traduzem as condutas que representam um bom desempenho, sendo que preocupa-se com os meios de obtenção sobre as mudanças operadas nos comportamentos dos sujeitos, em função dos objetivos. Prevê, ainda, formas e meios apropriados para sintetizar e interpretar as evidências recolhidas sobre o desempenho dos sujeitos, para, por fim, empregar a informação recolhida como meio de melhorar os processos educacionais.

ignorante sobre as metas e objetivos do processo educacional, preocupando-se com a investigação de todos os seus efeitos possíveis, independentemente dos seus objetivos (M. Scriven e D. Stufflebeam, 1978; M. Scriven, 1991; R. Stake, 2006: 81). Desta forma, os pressupostos e princípios que orientam todo o processo avaliativo assume claramente uma intenção de determinar, sistemática e objetivamente, o valor, o “mérito” e o potencial de um qualquer programa ou ação/desempenho educativo (cf. *idem, ibidem*; D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989).

Assim, Michael Scriven (1967) propõe que, paralelamente às competências pré-determinadas, seria necessário considerar outras não previstas e ocultas ao avaliador, impondo, implicitamente, capacidades de investigação ao avaliador. Sem descurar a avaliação somativa, por pressuposto geral, a avaliação além de poder assumir uma perspetiva “goal based”, pressupunha, acima de tudo, uma perspetiva “goal free”. O processo avaliativo não é, por isso, desencadeado a partir de objetivos pré-enunciados, mas, inversamente, parte, sobretudo, do pressuposto de que era necessário analisar os objetivos que se estavam a desenvolver no decorrer do processo educativo, o que possibilitaria intervenções do tipo *content-free proactive* (*idem*, 1991: 276) sobre o objeto em avaliação.

À semelhança de outros modelos de avaliação, trata-se de um modelo de avaliação que procura produzir dados e informações relevantes sobre os efeitos do programa educativo, quer em termos do processo avaliativo, quer em termos de resultados alcançados, denunciando uma intenção óbvia de minimizar o efeito dos fatores subjetivos da avaliação.

A avaliação é caracteristicamente comparativa, tendo em conta a relação custo-benefício do processo, orientando-se para uma preocupação muito evidente com a satisfação das necessidades dos “clientes” do processo educativo em causa, opondo-se a uma orientação processual para a consolidação de objetivos pré-definidos inerentes ao processo (cf. M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004). Na verdade, Michael Scriven (1991: 229) propõe uma *meta orientação* da avaliação educacional, enquanto processo “autorreferente”¹⁵⁶, defendendo que os pressupostos de partida da avaliação educacional encontram-se sedeados nos valores e nas necessidades da sociedade em geral, ajudando os clientes, consumidores ou os

¹⁵⁶ A propósito, o autor (*ibidem*. 229) refere-se à meta-avaliação como uma condição e obrigação profissional do avaliador, sustentado na questão: “Quem avalia os avaliadores?”. Por outro lado, Charles Hadji (2001) advoga que a avaliação formativa constitui-se mais propriamente num paradigma do que numa forma avaliativa específica: todo momento ou instrumento de avaliação, mesmo aqueles de caráter certificativo, em tese, podem ser formativos, quando visem a continuidade dos processos de aprendizagem e não mais a mera classificação dos sujeitos.

utentes a escolher os melhores serviços e bens educacionais alternativos. Portanto, o autor faz depender a avaliação do propósito central de esta ter que, em primeira instância, permitir enquadrar os vários serviços educativos disponíveis com as necessidades dos utentes ou clientes integrados na sociedade (cf. M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004).

Na base destes pressupostos, o modelo de avaliação do tipo “goal-free” insere-se no campo do “consumismo” (com referência às práticas da “União de Consumidores”, *in* M. Scriven e D. Stufflebeam, 1978: 42, 76), com o claro propósito de proteger os consumidores de serviços educativos de baixa qualidade.

Assim, mais do que determinar ou medir o grau de consecução de metas e objetivos pré-determinados, avaliar significa julgar o valor de um dado processo educativo face a um determinado quadro de necessidades de uma população específica, em que o avaliador surge como o “substituto do consumidor”, provido de técnicas que lhe hão de permitir obter informações pertinentes e exatas (o mais objetivas possível) e, ao mesmo tempo, bem informado acerca da ética social e consciente da noção de bem comum a que a sua ação avaliativa deverá corresponder (*idem, ibidem*: 341).

Neste sentido, a avaliação proposta por Michael Scriven é tipicamente intrínseca ao próprio processo educativo, ao pretender julgar ou ajuizar o valor, os benefícios ou as qualidades desse processo, não se preocupando, prioritariamente, com os seus efeitos pré-definidos, mas antes com os incondicionalmente alcançados (M. Scriven e D. Stufflebeam, 1978: 53-58; R. Stake, 2006: 81).

Neste quadro de orientação do processo de avaliação de processos educativos, e sob a forma de uma censura clara ao modelo de Ralph Tyler, a principal crítica de Michael Scriven ao modelo da pedagogia por objetivos é materializada na negação da instrumentalização da avaliação centrada na verificação (final) da realização de objetivos, dado que esses objetivos podem ser pouco realistas, pouco adequados e desarticulados com as necessidades dos clientes ou consumidores; inversamente, os resultados do processo educativo em avaliação serão dados como bons, maus ou indiferentes dependendo do grau de satisfação das necessidades dos clientes ou consumidores (cf. D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989).

Congruentemente, a crítica de Michael Scriven (1967) conduz a uma conceção díptica da avaliação em torno dos vocábulos “formativa” e “somativa”, pois que, embora admita a perspetiva

“goal based”, acima de tudo define a avaliação como uma “[...] atividade metodológica que é essencialmente similar, quer se esteja a avaliar uma máquina de café ou um aparelho de ensino, planos para uma casa ou programas curriculares” (*idem, ibidem*: 40). Além disso, reconhece que a avaliação de uma situação inclui o processo de interpretação associado ao próprio avaliador, atendendo, ainda à natureza e às características implícitas e explícitas do próprio objeto ou situação avaliada¹⁵⁷.

A ideia base de Michael Scriven passa por considerar que a avaliação deve julgar as próprias finalidades sem se deixar conduzir e limitar por elas. Assim, a avaliação transforma-se num processo mais adaptável à mudança de objetivos, menos tendenciosa, mais equitativa, mais capaz de avaliar ou medir eventuais, mas importantes, efeitos secundários que, de outra forma, escapariam ao avaliador. Aqui, o postulado base do modelo manda que se investiguem todos os resultados previstos e não previstos, desejáveis e indesejáveis, os intencionais e os imprevistos, na medida em que o ato de “julgar” deve implicar que se avalie, não apenas o grau de consecução dos propósitos do programa educacional em avaliação, mas também, e fundamentalmente, o respetivo alcance para além do horizonte do inicialmente intencionado (cf. M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004).

É desta forma que este modelo de avaliação introduz, originalmente, a diferença estabelecida entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A primeira, em rigor, deve contribuir para o “aperfeiçoamento de um programa educativo em pleno desenvolvimento” (cf. T. Tenbrink, 1981: 80). A segunda define-se como uma avaliação que se orienta para comprovar a maior ou menor eficácia dos resultados alcançados (e, por isso, finais) do programa educativo (*idem, ibidem*; B. Bloom, J. Hastings e G. Madaus, 1983).

Este modelo de avaliação, apesar de se orientar para a procura de uma objetividade de dados, encerra a ideia de uma ética subjetivista e utilitária (orientada para o consumidor/público) e, ao mesmo tempo, a ideia de uma epistemologia objetivista que perspetiva a avaliação mais como um serviço de produção de informação rigorosa e exata acerca da eficácia de um dado programa educativo. Tal pressuposto coloca este modelo de avaliação numa posição intermédia

¹⁵⁷ Almerindo Janela Afonso (2000) observa que a avaliação formativa pode transformar-se em um instrumento de controlo mais opressivo que a avaliação somativa, embora em trabalho anterior (A. Afonso, 1999), tenha indicado possibilidades de se resgatar a avaliação formativa como instrumento de emancipação. Também Charles Hadji (2001) aponta para os riscos da avaliação formativa, quando ela assume contornos de julgamento sobre o sujeito e suas capacidades, ao invés de centrar-se em parâmetros claramente delineados e em julgamentos sobre os processos educativos, neles incluindo não apenas o aluno, mas também os docentes e toda a instituição educativa.

entre as abordagens positivistas e quantitativas e as abordagens mais processuais e qualitativas da avaliação.

Não obstante, por princípio de partida, a teoria avaliativa de Michael Scriven reporta-se à avaliação como uma “atividade sensível” profundamente conectada à máxima bíblica “não julgues e não serás julgado” (cf. D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989: 209).

Em síntese, pode dizer-se que Michael Scriven apresenta um modelo de avaliação que reage à retórica dos objetivos como forma de comprovação do sucesso, acusando os objetivos oficiais de serem limitados, descontextualizados, vagos e, por vezes, propositadamente exagerados ou subestimados, concretizando a sua crítica numa aceção dos objetivos predefinidos limitada, tendo como resultado mais que possível o confinar do âmbito e da relevância da avaliação (B. Stecher, 1992) porque ocorre com referências perfeitamente unilaterais e unilateralizantes. Congruentemente, Michael Scriven (1991) considera que o avaliador passaria a não estar refém daquele pressuposto da unilateralidade que caracterizava os objetivos pré-definidos, sendo a condição mais propícia para avaliar o real mérito do objeto em avaliação.

Do ponto de vista metodológico, Michael Scriven insiste que a avaliação sem referência a objetivos adota uma configuração do tipo *modus operandi* como forma de estabelecer relações causais. Em termos operacionais, o método consiste em proceder a um exame cuidado de todas as potenciais causas e efeitos observados, procurando, ao mesmo tempo, estabelecer relações sólidas decorrentes das mais diversas influências ocorridas (cf. B. Stecher, 1992).

Em termos críticos, este modelo de avaliação é acusado de substituir os objetivos pré-definidos pelos objetivos dos avaliadores marcados pela circunstância de desempenharem tal papel. Com efeito, o avaliador vê-se obrigado a fazer uso de alguns critérios que suportem os seus juízos favoráveis ou desfavoráveis. A defesa de Michael Scriven (1991: 61, 180 e ss.) passa pela consideração de que a mudança de critério que suporta os juízos avaliativos está perfeitamente salvaguardada, sendo que o critério determinante numa avaliação não reside única e exclusivamente na medida em que foram atingidos os objetivos, mas, antes, antes na medida em que consegue, de forma efetiva, satisfazer as necessidades dos “clientes”. Daí dizer-se que se trata de um modelo de avaliação centrado ou orientado para a “satisfação de necessidades” ou,

simplesmente, “avaliação de satisfação de necessidades”, tendo o mérito de fazer corresponder os efeitos da ação educacional e as necessidades da população a quem se dirige, e não da correspondência entre efeitos e objetivos. Neste caso, uma das tarefas fundamentais do avaliador é a determinação da população a quem deve servir a ação educacional.

2.4. O Modelo de Robert Stake - “responsive evaluation”

Robert Stake foi desenvolvendo um relativo ceticismo sobre a “teoria clássica para resolver problemas de avaliação escolar ou para comparar estratégias de formação” (J-M. De Ketele, 1993). O seu ceticismo progressivo fê-lo deslocar-se desde uma perspetiva psicométrica da avaliação educacional para investigações (avaliativas) de natureza qualitativa, baseada em metodologias do tipo “estudo de caso” (R. Stake, 1995, 1998) e sociodramas, correspondendo a metodologias de investigação avaliativa ativas, no sentido de introduzir uma componente pedagógica e formativa muito acentuada, que encerra o propósito de ajudar os atores de um determinado processo educativo a desenvolver as suas próprias práticas avaliativas (cf. D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989: 74; R. Stake, 2006). A par desta virtude, é-lhe apontada uma fragilidade: a ausência de credibilidade externa e a possibilidade que os atores internos do processo educativo em avaliação têm para manipular determinadas variáveis, suscitando da parte destes um grande controlo e poder de manipulação sobre o processo avaliativo (cf. *idem, ibidem*: 74).

Com efeito, a sua preparação e experiência no domínio da Matemática e da Estatística permitiram a dar credibilidade às suas críticas quanto às perspetivas e práticas mais clássicas da avaliação. Ao definir uma linha orientadora de uma nova “escola de avaliação” que assumiu uma linha metodológica mais pluralista, flexível, interativa, holística (cf. M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004) e, sobretudo, orientada numa perspetiva diferente que encarou a avaliação como um serviço a prestar aos atores interessados num dado projeto, programa ou qualquer outra forma de intervenção educativa. Por isso se diz que o seu modelo avaliativo responde a determinados interesses e necessidades dos sujeitos do processo educativo (*idem, ibidem*; D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989: 74).

Tendo sofrido a influência académica de L. Cronbach e T. Hastings, (“discípulos” de Ralph Tyler), foi de L. Cronbach (1963) que recebeu a ideia de que a função básica da avaliação em educação é servir de guia ao aperfeiçoamento dos currículos e não julgar os currículos já concluídos, sendo que L. Cronbach (cf. *in* D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989) contestou o interesse das avaliações comparativas de currículos baseadas em médias de resultados ou dados de *post testes*. Esta ideia aparece reforçada nos trabalhos de Robert Stake (2006). Quando criticou as “experiências comparativas”, argumentou com a necessidade de se desenvolverem “descrições completas” dos processos educacionais, insistindo na extrema importância das “informações subjetivas” (cf. M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004). Por outro lado, promoveu o aparecimento de novas técnicas a utilizar na avaliação, nomeadamente a contraposição ou a *avaliação adversativa* de Robert Wolf (1992), tendo este autor introduzido procedimentos avaliativos do tipo *judicial*, consagrando, por essa via, um novo modelo de avaliação.

Refira-se, ainda, que Robert Stake terá colhido a ideia da avaliação como “obtenção de informação para a formulação de juízos” (cf. T. Tenbrink, 1981: 18) do sentido formativo da avaliação no decurso dos processos educativos, e da atenção dada aos utilizadores ou “consumidores” como linha de rumo para uma investigação avaliativa. A isto correspondeu à formatação de uma linha de avaliação educacional também seguida por M. Parlett (1992), a qual permite introduzir o debate da avaliação qualitativa enquadrada numa perspetiva “iluminativa”, reforçando a ideia de que a avaliação deve dar especial atenção aos interesses e necessidades dos clientes; a metodologia a privilegiar seria a abordagem pela via da *observação e interação* (cf. M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004).

Foi com a designação “the countenance¹⁵⁸ of educational evaluation” que Robert Stake iniciou a rutura com os modelos clássicos de avaliação educacional.

¹⁵⁸ Aceitando que a expressão “countenance” possa significar “rosto”, “face”, “fisionomia” ou “expressão”, o modelo de avaliação que concretiza acaba adotar uma configuração operacional que não permite assumir as ideias como que estruturadas dentro de uma conceção de modelo avaliativo. Antes, porém, tais ideias surgem na forma de um conjunto de orientações que visam adaptar a avaliação enunciada por Ralph Tyler às necessidades e características da época de então (segunda metade do século XX), proporcionando dados relevantes e úteis com capacidade operacional e instrumental para responder às preocupações dos mais variados “clientes” dos serviços educacionais.

Surgindo, assim, como uma reação crítica ao conceito clássico restritivo e mecânico da avaliação tyleriana e, por isso, relativamente *inútil*, já que se mostrava padronizada tanto em termos de referentes, como em termos de utilização dos seus resultados.

O modelo de avaliação de Robert Stake sugere que o avaliador está ao serviço de um vasto leque de “clientes” (incluindo professores, alunos, pais/encarregados de educação, administradores, curricularistas, contribuintes, legisladores, patrocinadores ou, simplesmente, o público em geral). Consequentemente, este conjunto diversificado de clientes apresenta diferentes expectativas, prioridades e interesses educacionais e, por isso, não perspetivam o programa educativo em causa de igual forma. Como tal, o autor propõe um modelo de avaliação que exige uma recolha sistemática de juízos avaliativos decorrentes das expectativas, prioridades e interesses daqueles clientes, em vez de formularem os seus e darem-nos como definitivos, absolutos e concludentes. É assim que Robert Stake, por um lado, rompe com a matriz avaliativa tecnocrata de Ralph Tyler e, por outro lado, desenvolve a ideia de que os juízos (dos clientes do processo educacional) são parte integrante do processo de avaliação e não a sua finalidade última. Daí o modelo proposto pelo autor suscitar a necessidade de abarcar uma vasta gama de juízos, de dados, de situações e operações, de resultados alcançados, mas, também, dos diversos condicionalismos, antecedentes, relações e interações entre os elementos e atores com integram e consolidam o processo educativo. Ora, a esta ideia subjaz a perspetiva de uma *avaliação compreensiva* (R. Stake, 2006), denunciando uma visão holística dos contributos dados para a avaliação de um determinado processo educativo, implicando uma apreensão global que se molda numa rede ou mapa de procedimentos que tocam cirúrgica e adequadamente desse processo educativo. Com efeito, Robert Stake preocupou-se com esta ideia de “globalidade” e cremos que a designação de “countenance” como figura, rosto ou expressão global da avaliação significa essa rede envolvente que capta e organiza a informação necessária para a formatação dos respetivos juízos avaliativos. Aquela visão englobante e completa do processo educativo, que a avaliação deve contemplar, não pode limitar-se só ao estudo de variáveis pré-especificadas, nem prestar uma ponderação exclusiva a um dado grupo de sujeitos; avaliar um processo educativo significa descrevê-lo e julgá-lo de modo integral (cf. M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004).

Assim, aquela *descrição*, ao surgir como base da pluralidade de juízos avaliativos não é uma operação nova nos processos avaliativos. O que sucede é que Robert Stake alarga este

conceito de *descrição* do processo educativo e, em especial, o âmbito das fontes de dados a recolher. A advertência do autor é que este trabalho de recolha de informações e, conseqüentemente, descritivo abarque os *antecedentes*, as *operações* realizadas e os *resultados* (positivos e negativos, previstos ou não previstos, intencionais ou não, imediatos ou de longo prazo, evidentes ou difusos, incluindo o impacto causado nos próprios participantes) (cf. D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989: 238). Sobre a descrição destes dados, o avaliador questionará a *congruência* (ou coerência entre os diversos elementos pensados e observados) e as *contingências* (ou seja a relação entre os resultados e os fatores que lhe deram origem, nomeadamente as ações realizadas e os seus antecedentes).

Na perspectiva de Robert Stake (2006: 145) é visível a distinção entre *descrição* e *juízos*. Esses *juízos* não são apenas os dos avaliadores, nem tão só os dos especialistas da avaliação; são as apreciações ou perspectivas de todos os envolvidos ou interessados nos processos educativos em avaliação. Os avaliadores serão, de facto, as pessoas mais qualificadas para recolher e processar objetivamente as opiniões e juízos dos outros atores, sistematizando os dados que refletem os modos como os diversos grupos e intervenientes percecionam os “méritos” e os “defeitos” do processo educativo. Deste modo (recolhendo, analisando e apresentando informação correta e detalhada acerca de tudo isto), os avaliadores terão hipóteses de se aproximarem do objetivo que é abarcar a *totalidade* do programa. Contudo, Robert Stake apresenta uma “imagem total” da avaliação educacional admitindo dificuldades na sua aplicação, defendendo que tal configuração da avaliação exige um trabalho de equipa muito acentuado, cuja composição implica especialidades muito diversificadas (D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989; H. Walberg e J. Haertel, 1992).

É sob a designação “countenance” que Robert Stake desenvolve o *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation* (1973/1975), para avançar com a ideia de uma “responsive evaluation”¹⁵⁹. A designação “countenance”, já antes explicitada, surge no sentido de se contrapor à avaliação “pré-ordenada” de Ralph Tyler, instituindo uma ideia de “responsive evaluation” que, na verdade, retoma alguns princípios e pressupostos de avaliação informal e algo intuitiva,

¹⁵⁹ Este termo denuncia a orientação fundamental do modelo de avaliação em causa, atribuindo-se-lhe um sentido em que a avaliação deverá estar orientada diretamente para as atividades educativas, ou seja, mais centrada no processo e menos nos resultados, no sentido de dar um *feedback* sobre os méritos e as fraquezas do processo educativo. Por outro lado, capta, ainda, o sentido de se tratar de uma avaliação que procura corresponder aos pedidos de informação de uma dada audiência, estando necessariamente atenta aos múltiplos e eventualmente contraditórios padrões e perspectivas apresentados por sujeitos ou grupos diferentes.

tradicionalmente com pouco crédito nos meios académicos e científicos (cf, M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004: 92 e ss.; D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989: 251). Esta evolução não pode ser desligada do alargamento das alternativas metodológicas e paradigmáticas verificadas no campo da investigação, transpostas para o campo restrito da avaliação educacional.

Para Robert Stake (2006: 49) estamos perante uma “*responsive evaluation*”: *i)* se se orienta mais diretamente para as atividades do programa do que para os seus intentos, no sentido de, recorrendo a métodos de recolha de dados avaliativos de natureza distinta, descobrir os méritos e as fraquezas do processo educativo; *ii)* se corresponde aos pedidos de informação de uma dada audiência, estando necessariamente atenta aos múltiplos e eventualmente contraditórios padrões e perspetivas apresentados por sujeitos ou grupos diferentes – daqui podem surgir duas reações distintas dos avaliadores: ou apresentam conclusões fortes e decisivas sobre o mérito ou valor do processo educativo, ou limitar-se-ão a fornecer dados e opiniões dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente no processo educativo, a fim de os leitores decidirem, *per si*, sobre a importância do processo educativo em causa (cf. M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004). Não obstante, para Robert Stake, a avaliação é, necessariamente, comparativa, embora segundo uma perspetiva de “rendimento” ou performance relativos, tendo em conta critérios ou indicadores (dotados de uma determinada fação que indica valor acrescentado, e não apenas objetivos pré-determinados) que permitem operar o processo comparativo (*idem, ibidem*). Tal processo de comparação sucede quando existem processos ou programas educativos opcionais ou, alternativamente, compara-se o mérito de um processo educativo com determinados critérios e indicadores (relativos) que ajudarão a traduzir o valor desse processo educativo, suscitando um modelo de avaliação de matriz interpretativa e compreensiva¹⁶⁰, com um claro propósito de sintetizar a informação avaliativa na base de inferências e leituras contextuais decorrentes da experiência de cada um dos implicados no processo educativo (M. Scriven e D. Stufflebeam, 1978; M. Scriven, 1991; R. Stake, 2006).

¹⁶⁰ Porque a informação recolhida permite abordar as questões pertinentes face ao objeto avaliado e está recetiva (compreende) às necessidades e aos interesses dos públicos do processo educativo em avaliação. O autor refere-se, neste caso, à avaliação na perspetiva de uma “meta-avaliação” (R. Stake, 2006: 256).

Segundo o próprio autor, por se tratar de uma abordagem baseada na subjetividade e do pluralismo da origem e da natureza dos dados avaliativos, incluindo as próprias percepções dos avaliadores, é um modelo de avaliação que sacrifica, até certo ponto, a precisão da medida a favor da utilidade concreta para as pessoas envolvidas no processo educativo (cf. *in* H. Walberg e J. Haertel, 1992). Com efeito, uma avaliação mais “pré-ordenada” dá relevo aos objetivos previstos, ao uso de testes objetivos, aos padrões estabelecidos e ao relato de pesquisas-tipificadas.

Mas, a “responsive evaluation” não dispensa planeamento e estrutura. Os “organizadores avançados” ou princípios orientadores que utiliza, não são os objetivos pré-definidos, nem hipóteses pré-formuladas. O autor atribui esse papel aos *problemas* (uma espécie de “zonas críticas” do processo) que podem ser identificados e selecionados após contactos com o processo educativo e os seus diversos intervenientes, se bem que muitos desses problemas possam surgir, ou manifestar-se, ao longo do desenrolar de todo o processo, o que tipifica claramente o caráter “*respondente*” desta metodologia de avaliação (R. Stake, 2006).

Responder à questão “Que dados devem ser recolhidos?” corresponde ao desenvolvimento do planeamento de tarefas, de que Robert Stake (*ibidem*: 160; D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989: 261-262) enuncia alguns exemplos, apresentando-as dispostas de modo similar ao mostrador de um relógio. Contudo, não se conhecem evidências seguras de que tenha estabelecido, por esses meio, qualquer prioridade ou sequência rígida.

Não apresentamos aqui a disposição gráfica nem literária daquelas tarefas de recolha de informações “em mostrador de relógio”, nem debatemos o movimento dos ponteiros. Porém, interessa-nos enunciar as tarefas que o autor dá como exemplos de procedimentos de recolha de informação avaliativa (*idem, ibidem*: 261-262; R. Stake, 2006: 160; M. Santiago, 2004: 132): *i)* falar com os clientes (pessoal do programa e outros grupos de audiência); *ii)* identificar o âmbito genérico do programa e os seus objetivos; *iii)* visão completa das atividades em curso; examinar e começar a conhecer o programa; *iv)* identificar intenções, preocupações e interesses; *v)* conceptualizar os problemas e questões relevantes; ouvir os clientes e corresponder a solicitações de informação; debater com todos as conceptualizações elaboradas; *vi)* identificar quais serão os dados necessários para a investigação dos problemas; *vii)* selecionar observadores, juizes e instrumentos de observação, se isso for necessário (planificar a recolha de dados); *viii)* recolher os antecedentes, transações/operações e resultados que foram propostos; examinar a base lógica do programa, identificar as normas de referência e recolher juízos sobre os diversos aspetos; avaliar a

coerência entre os diversos elementos; *ix)* estudar casos concretos e específicos; preparar descrições ou relatos a apresentar; identificar e desenvolver temas considerados relevantes, nomeadamente em relação à congruência e contingências verificadas; *x)* validar, por meio de confirmação ou não confirmação empírica, as suas propostas de interpretação, isto é, procurar evidências daquilo que afirma, em função dos critérios e indicadores relativos; pode-se solicitar aos participantes argumentos a favor ou contra o programa e cruzar as informações recolhidas; é importante que retrate bem o programa e, para isso, a informação deve ser abundante e diversificada, procedente de fontes diversas e creíveis; o avaliador deve discutir com os clientes o resultado das suas análises, de modo que todos possam contribuir para a melhoria do programa; *xj)* selecionar e validar dados e organizar o formato de comunicação que vai utilizar (de acordo com as diversas audiências); a informação a fornecer deve ser *a mais útil* para cada grupo; *xij)* preparar e formatar os relatórios formais, se for caso disso; escolher os meios de comunicação mais adequados às diversas audiências, assegurando sempre a fidelidade da mensagem; os relatórios produzidos devem revelar as múltiplas realidades da experiência educativa e, conseqüentemente, os diferentes pontos de vista e opiniões que os diversos participantes ou observadores têm dessa experiência.

As preocupações de Robert Stake quanto à avaliação têm muito a ver com a sua legitimidade e utilidade, numa incessante e omnipresente procura da qualidade dos processos ou programas educativos. Reconhece que diferentes estilos servem diferentes finalidades e podem ser legítimos a diversos títulos (cf. D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989)¹⁶¹.

Embora tenha sido um tanto ou quanto iconoclasta em relação a verdades e processos estabelecidos, e defenda a utilidade dos métodos que propõe, não deixa de reconhecer, por exemplo, que a avaliação pré-ordenada é preferível quando se pretende avaliar a consecução de metas ou comprovar hipóteses; aí haverá maior objetividade e exatidão. Mas defende também que toda a avaliação deve ser adaptável, flexível e compreensiva, e nisso a avaliação respondente é superior a outras modalidades (R. Stake, 2006). Pode admitir-se que o avaliador seja um pesquisador da verdade, mas é pouco aceitável que haja, no terreno de valoração, verdades

¹⁶¹ Daniel Stufflebeam e Anthony Shinkfield (*ibidem*) apresentam sete propósitos legítimos para uma avaliação: 1.º Documentar acontecimentos; 2.º Informar sobre a evolução dos alunos; 3.º Determinar a utilidade institucional; 4.º Localizar a raiz dos problemas; 5.º Colaborar em tomadas de decisão administrativas; 6.º Propor ações para corrigir e melhorar; 7.º Aprofundar o nosso conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem.

objetivas e únicas. A realidade é multifacetada e sabemos quanto de verdade pode existir no olhar do observador.

Decorrentemente, o autor (*ibidem*) valoriza a autoavaliação, a dimensão informal que a avaliação pode assumir, a valorização dos contextos e o pluralismo, como ideal e como limite superior face à avaliação pré-ordenada. É, aliás, na intenção de caracterizar o seu “modelo” por contraposição com outras práticas que o autor desenvolve os pontos de confronto entre a avaliação “respondente” e a avaliação pré-ordenada.

Convém, no entanto, acentuar que o autor reconhece a diversidade de finalidades dos estudos avaliativos e, conseqüentemente, a necessidade de recorrer a diversas orientações metodológicas, ou ao cruzamento de modelos. Ele próprio admite ter sido influenciado por outros modelos, por exemplo, de Ralph Tyler, de Michael Scriven ou de Daniel Stufflebeam. Se reconheceu a insuficiência dos processos tylerianos (sobretudo pela “estreiteza” na visão dos resultados e por não atender ao interesse dos clientes ao longo do processo e à diversidade destes), nunca negou o interesse de comparar os resultados observados com os pretendidos. Robert Stake admite, ainda, tal como Michael Scriven e Daniel Stufflebeam (1978), que toda a avaliação é um juízo, mas dá aos juízos avaliativos o papel que já referimos e recusa juízos comparativos com um sentido sumativo e terminal; entende que um juízo global e integrador só seria possível se os referentes (normas) fossem únicas e comuns a todos os juízos formulados (cf. R. Stake, 2006).

Podemos considerar que, conjuntamente com esta influência de Michael Scriven, Robert Stake concretiza as imposições de Daniel Stufflebeam na sua insistência na necessidade de avaliar os contextos, os *inputs*, o processo e os produtos. O plano de recolha de dados que apresenta na base do pressuposto da “countenance” ilustra isso mesmo, reafirmando, assim, que o trabalho do avaliador consiste em produzir o máximo possível de informações objetivas e subjetivas relativas aos diferentes clientes e em analisá-las na dupla perspectiva da congruência e da contingência lógica do processo educativo em avaliação.

Em defesa das suas próprias propostas, Robert Stake (*ibidem*) argumenta que a avaliação *respondente* é superiormente útil numa perspectiva de avaliação formativa face a eventuais contingências que possam surgir no decorrer do processo educativo, evidenciando uma função clara de monitorização do desenrolar do processo. Mas, à semelhança do que pensam

Michael Scriven e Daniel Stufflebeam (1978), quando estes defendem que ambas as dimensões devem ser consideradas, entende que também pode prestar alguns serviços num momento de avaliação sumativa, concretamente quando o ato de avaliar se centra numa análise pormenorizada dos pontos fortes e dos pontos fracos do processo educativo. Efetivamente, para o autor (R. Stake, 2006: 62-62), a compreensão desta dicotomia (avaliação sumativa *versus* avaliação formativa) implica um processo avaliativo que tende a articular tanto uma dimensão como outra:

“Não é raro que um estudo de avaliação contenha componentes formativos e sumativos. Um programa de desenvolvimento do professorado avalia-se para medir a mudança na motivação e na disposição dos professores e das professoras utilizar novas diretrizes, mas também para ajudar a decidir como levar a cabo a formação da próxima vez. Tanto um professor como um reparador de fotocopiadoras avaliam o que fazem, porque necessitam de conhecer os resultados, mas, ao mesmo tempo, já estão a considerar a possibilidade de modificar o seu próximo trabalho. A formação formativa e sumativa podem acontecer em simultâneo, mas convém manter separadas as funções de perspetivar em função de uma atitude formativa e perspetivar com uma atitude sumativa.”

Admitindo, portanto, juízos bipolarizados entre a dimensão sumativa e a dimensão formativa, o autor introduz no capítulo da avaliação educacional aspetos que julgamos inovadores e relevantes. Exemplo disso é a própria conceção de avaliação concretizada pela distinção entre “descrição” e “juízo” (que implica a referência a normas, padrões e princípios); a valorização da dimensão informal e formativa; a avaliação como processo partilhado e dinamizador da intervenção e melhoria; a exigência da clarificação das relações entre as diversas componentes do programa; a possibilidade de análise evolutiva dos projetos; a justificação das ações e propostas pondo em evidência a sua pertinência (ou ausência dela), ou seja, um modelo de avaliação que vai muito além da preocupação exclusiva com a prescrição burocrática das metas introduzida pelos modelos de avaliação pré-ordenados.

2.5. O Modelo CIPP de Daniel Stufflebeam – avaliação para a decisão

Daniel Stufflebeam assume um envolvimento nos processos avaliativos algo fortuito, decorrendo da sua envolvimento, em conjunto com outros especialistas, em programas de avaliação instaurados pela America's Elementary and Secondary Education Act (ESEA), em 1965 (M. Scriven e D. Stufflebeam, 1978; D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989). Após algum tempo de ter acatado

com os critérios e com os planos de avaliação padronizados para o efeito, o autor comutou radicalmente a sua conceção de avaliação, desde logo no que diz respeito à conceção geral da avaliação educacional, “[...] à aplicação experimental do processo avaliativo e quanto à utilização de testes objetivos de avaliação. Procurou, de todo, um método de avaliação mais relevante e factível” (M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004: 106).

Tendo iniciado as suas atividades na linha do trabalho avaliativo desenvolvido pelo programa coordenado por Daniel Stufflebeam, estando esse trabalho sustentado pelas premissas do modelo clássico de Ralph W. Tyler (cf. M. Scriven e D. Stufflebeam, 1978), foi, contudo, uma oportunidade para mostrar que tal modelo de avaliação era inadequado, logo a começar pelos objetivos iniciais de desenvolvimento das aprendizagens dos sujeitos, tidos como demasiado generalistas, não emergindo suficientemente pertinentes e significativos acerca do trabalho efetivo realizado pelos sujeitos dos respetivos programas educativos. Sendo esses objetivos determinados por administradores da educação e por peritos do currículo que, dada a sua envolvimento tecnocrata nos projetos educacionais, mostravam-se pouco conhecedores da realidade do terreno e dos sujeitos (M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004).

Da mesma forma, o modelo tradicional utilizado no âmbito do programa ESEA apresentava um importante problema não apenas técnico mas, fundamentalmente sociocultural: o carácter estandardizado dos processos avaliativos estava excessivamente desalinhado com os códigos linguísticos e consequentes níveis funcionais que se esperaria que a educação e formação escolar oferecessem aos sujeitos dos programas educacionais. Além disso, como já antes observámos, o modelo tyleriano previa, apenas, uma avaliação que deveria acontecer no termo do processo de ensino-aprendizagem, mostrando-se ineficaz do ponto de vista formativo e, portanto, não oferecendo condições de apoio e correção dos programas educativos, especialmente na ajuda aos intervenientes (cf. *idem, ibidem*).

Este tipo de limitações e condicionalismos levou Daniel Stufflebeam a concluir que os educadores envolvidos em cada programa educativo deveriam operar conceptual e empiricamente com uma definição de avaliação mais holista, não se limitando ao pressuposto de que a avaliação cumpre com a função de verificar o grau de consecução de objetivos pré-definidos de forma tecnocrata. Enfim,

“Uma definição de avaliação que pudesse promover avaliações que ajudassem a tomar decisões sobre a administração e o eventual aperfeiçoamento de cada programa educativo, algo que passaria pelo facultar de informação sistemática que permitisse aos mais diretos intervenientes em cada programa, decidir e fazer alterações processuais necessárias ao desenvolvimento bem sucedido desses programas” (M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004: 107).

Na prática, o modelo orientado para as dimensões avaliativas do *contexto*, da *entrada/input*, do *processo* e do *produto* (CIPP) encerra um procedimento experimental que implica uma grande preocupação por *tratamento controlado* de dados resultantes do comportamento de diversas *variáveis dependentes* (cf. R. Stake, 2006: 76) oriundas dos contextos em que os processos educacionais ocorrem. Não obstante, os precursores deste modelo relativizaram o enfoque experimental, à semelhança do que sucede com o enfoque dado à avaliação como medida e à avaliação como julgamento profissional, se bem que reconheceram a estes três enfoques alguma utilidade operacional. Todavia, podemos dizer que estes enfoques não representavam abordagens paradigmáticas prioritárias para os esses precursores.

Daniel Stufflebeam (cf. M. Scriven e D. Stufflebeam, 1978; D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989), em 1966, propôs uma definição de avaliação alternativa à definição tyleriana, exatamente no sentido de a moldar em torno de um processo desenvolvido para a tomada de decisões, identificando que tipo de decisões deveriam ser enunciadas nesse processo ou modelo avaliativo, para fazer coincidir as respetivas estratégias avaliativas correspondentes a cada tipo de decisão apontado. Decisões que, desde logo, se relacionaram com questões relativas às *condições de realização* (capacidade e interesse dos professores para a construção e realização de programas educativos, distribuição de recursos, obter e manter o envolvimento da comunidade, tipo de envolvimento dos alunos, promoção da comunicação entre os vários intervenientes, adaptação dos materiais didáticos, entre outras possíveis). Tudo isto implicou que os elementos da equipa de avaliação fossem capazes de observar e envolverem-se, de forma sistemática, nas atividades de desenvolvimento dos programas educativos, de forma a obter, periodicamente, informações consistentes sobre o *desenrolar do processo*, ou seja, para além de apoiar o processo de tomada de decisões que envolvem todos os aspetos relativos ao funcionamento e consolidação de um determinado processo educativo, o modelo CIPP permite a formatação de critérios para a avaliação da produtividade (M. Scriven e D. Stufflebeam, 1978).

Podemos alegar que se tratava de um modelo que se propunha, de alguma forma, a reconceptualizar a versão mais tradicionalista da avaliação, pressupondo, ao mesmo tempo, uma

avaliação do *processo* que serviria para dar indicações (ou informações úteis) para tomar decisões sobre a *realização* do processo educativo, sem deixar de avaliar o *produto* tendo em vista as decisões de *reciclagem*. Consequentemente,

“O aspeto mais inovador foi, sem dúvida, a perspectiva de uma avaliação do *processo* que se juntava ao aspeto mais tradicional da avaliação do *produto*, inscrito no modelo tyleriano e que representava o seu elemento avaliativo fundamental” (M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004: 108).

Um exercício de reconceptualização que passava a dar conta da necessidade de proporcionar informações, tanto acerca do processo (mérito ou qualidade) como acerca do produto (valor ou resposta a necessidades e problemas pertinentes) de cada programa educacional, permitindo utilizar uma avaliação de *contexto* ao serviço do *processo de tomada de decisões* sobre a planificação. Além disso, reportava a um novo esquema avaliativo que dava conta da necessidade de especificar e afetar os recursos necessários para alcançar determinadas metas e corresponder a determinadas necessidades ditas de maior pertinência no âmbito de cada processo educacional. Algo que se alinhava com um conjunto de decisões estruturais assentes, justamente, na avaliação dos *dados de entrada*, que por si só identifica e avalia o valor da planificação desenvolvida em torno de cada processo educacional.

Podemos sintetizar a dinâmica geral do modelo da seguinte forma: *i)* a *avaliação do contexto* surge como um apoio para a escolha/definição das metas; *ii)* a *avaliação de entrada* funciona como assistência à formatação das propostas educacionais; *iii)* a *avaliação do processo* surge como indicador e garante da sua realização prática e operacional; *iv)* e a *avaliação do produto* apoiam e confirmam as decisões de reciclagem (cf. *idem, ibidem*, M. Scriven e D. Stufflebeam, 1978; D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989).

Assim, com a *avaliação do contexto* concretiza-se a caracterização do contexto institucional em que se efetua o “objeto” da avaliação, identificando-se o objeto do estudo avaliativo como tal. Isto significa que a avaliação reconhece e valoriza as necessidades associadas a esse objeto. O próximo passo será identificar as oportunidades que propiciam a satisfação de tais necessidades. Os problemas subjacentes a essas necessidades são diagnosticados, reputando-se se os objetivos definidos contemplam um panorama de resolução daqueles problemas e necessidades. Os

métodos a utilizar na obtenção daquela informação podem variar desde a análise documental, testes diagnósticos, entrevistas exploratórias, técnica de Delphi, entre outros possíveis.

A *avaliação de entrada* diz respeito aos processos que visam identificar e avaliar a validade dos métodos, as estratégias utilizadas na planificação da ação, as várias iniciativas e os consequentes aspetos programáticos, de forma a ajuizar sobre a capacidade do sistema para apresentar condições prévias à sua operacionalização efetiva.

O contributo desta dimensão avaliativa prende-se com a sua relação com o processo de tomada de decisões sobre, por exemplo, a seleção de recursos de apoio, de estratégias de solução e planificação de procedimentos, ou seja, avaliar a sistematização das atividades, estratégias e procedimentos que viabilizem a realização dessas atividades.

A *avaliação do processo* apresenta valências mais marcadamente formativas, dado que procura identificar, durante o desenrolar do processo educativo, os pontos fracos da sua planificação e os procedimentos mais operatórios relativos à sua realização efetiva, especialmente enquadrada com os aspetos procedimentais; tendo com fim último avaliar a qualidade de tal processo. No quadro geral do processo de tomada de decisões, esta dimensão de avaliação visa o aperfeiçoamento sistemático da planificação e os consequentes procedimentos do processo educativo em causa.

Por sua vez, a *avaliação do produto* tende a concretizar descrições e juízos produzidos acerca dos resultados, relacionando-os com os objetivos e com a informação proporcionada pelas anteriores avaliações, de forma a, comparativamente, analisar e interpretar o valor e a qualidade do processo educativo avaliado. Esta dimensão da avaliação obriga a que os procedimentos avaliativos definam e julguem operacionalmente o valor dos resultados, recolhendo juízos já feitos pelos intervenientes, culminando com a realização de análises qualitativas e quantitativas desses juízos e pareceres, em sede de relatório final. Em termos de tomada de decisão, podemos sintetizar as orientações possíveis a dar ao processo tomada de decisões da seguinte forma:

“[...] este tipo de avaliação deve promover a decisão sobre a continuação, o *terminus*, a modificação ou a adaptação/retificação do programa avaliado. Como tal, deve resultar num quadro informativo suficientemente clarificador dos efeitos positivos e negativos resultantes da realização do programa” (cf. M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004: 112).

Aquilo que melhor caracteriza este modelo de avaliação é a sua orientação para a produção de informação útil para a tomada de decisões, visando a compreensão e o aperfeiçoamento dos modelos e estruturas de processos educativos, ao mesmo tempo que proporciona dados que legitimam a responsabilização sobre os fenómenos influidos durante cada processo (cf. *idem, ibidem*).

Em termos gerais, podemos apontar algumas características que demonstram a importância deste modelo de avaliação, destacando o seu carácter sistemático (D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989; M. Santiago, 2004; M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004): *i)* a avaliação é considerada uma parte integrante de qualquer processo educacional, não se tratando de uma mera ação especializada e pontual relacionada com projetos de renovação institucional e de cariz tecnocrata; *ii)* a avaliação cumpre com um papel indispensável na estimulação, promoção e planificação das mudanças, em particular, na educação; *iii)* as várias categorias de avaliação introduzidas pelo modelo CIPP legitimam-se a si próprias pela demonstração da necessidade da informação que proporcionam; *iv)* sendo a avaliação um processo planeado, construído e desenvolvido face à promoção e realização de um qualquer processo educativo, justifica-se conotá-la com um processo de retroalimentação, precisamente porque qualquer sistema avaliativo é precedido por um processo educativo e não o contrário; *v)* ao alinhar a conceção de avaliação com uma plataforma para a tomada de decisões acerca do fracasso ou institucionalização bem sucedida de um qualquer processo educativo, além de que tende a promover decisões tomadas a partir de posicionamentos legitimados com vista a dar importantes e, até, decisivas contribuições para a resolução de problemas e necessidades de ordem institucional; *vi)* igualmente importante é perspetivar a avaliação como um processo que conduz à produção de decisões importantes relativas à manutenção, aplicação e aperfeiçoamento de processos educativos, sempre caracterizados pela existência de forças dinâmicas e interações sociais multirracionais que extravasam, muitas vezes, a circunscrita esfera de influência da racionalidade investigativa e avaliativa do avaliador (cf. M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004).

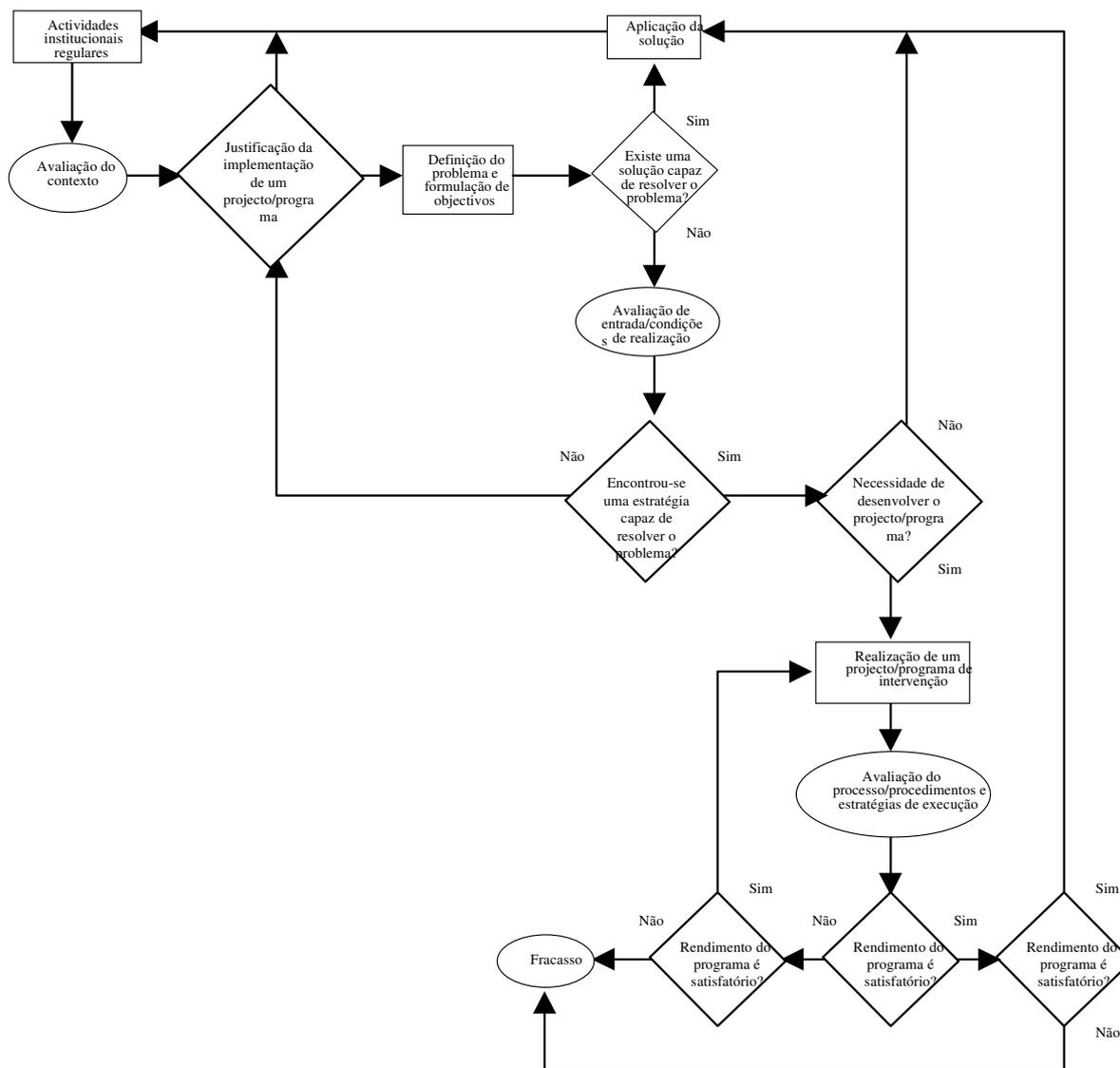


Figura 1 - Fluxograma descritivo do modelo CIPP de Daniel Stufflebeam

(Adaptado de A. Mouraz; M.^a J. Fonseca; M.^a F. Gonçalves e H. Ramalho, 2004, a partir de Anthony Shinkfiel e Daniel Stufflebeam, 1989:192).

2.6. O Modelo Adversativo (Robert Wolf e Thomas Owens) e o Modelo Judicial (Robert Wolf)

Tanto o modelo de avaliação adversativa como o modelo de avaliação judicial surgiram na década de 70 do século XX, preconizados por Robert Wolf (1992) e Thomas Owens (1973), como resposta às limitações que o modelo dos testes psicológicos evidenciava face a um campo de avaliação cada vez mais abrangente. Aliás, surge como o modelo mais avançado no que diz

respeito à contraposição face aos modelos de avaliação orientados para a verificação da realização de objetivos pré-definidos (D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989: 293).

Podemos, a propósito, inventariar quatro etapas para a realização do modelo judicial (cf. A. Mouraz; M.^a J. Fonseca; M.^a F. Gonçalves e H. Ramalho, 2004: 143):

“1^a - apresentação dos problemas: identifica-se um conjunto de problemas, que se consideram mais importantes, relativos à avaliação do programa, tendo em conta o ponto de vista de todas as pessoas implicadas. Podem realizar-se entrevistas para auscultar as diversas perspetivas dos interessados; 2^a - Seleção dos problemas: reduz-se o número de problemas, até um nível aceitável para uma sessão. As pessoas envolvidas no programa podem ajudar a seriar esses problemas. Um grupo especial de investigação, formado por representantes dos grupos mais importantes do programa, decide, desde logo, a importância de cada problema, faz as modificações necessárias e apresenta-os por escrito; 3^a - Preparação dos argumentos: a equipa de avaliadores prepara os argumentos formais. Desenvolve, a partir de cada problema, os aspetos específicos de confronto. As afirmações que apoiam os argumentos a favor ou contra, podem surgir do testemunho das pessoas implicadas ou afetadas por esses aspetos do programa; 4^a – Audiência: esta etapa divide-se em duas partes; numa sessão prévia à audiência, as equipas juntamente com o Presidente da audiência, examinam os principais argumentos, decidem as regras e procedimentos a seguir. Por exemplo, o número de testemunhas convocadas, o alcance dos interrogatórios e os critérios para determinar a admissibilidade da prova; finalmente, na 5.^a etapa é feita uma minuta das questões mais específicas que servem como guia para as deliberações. A audiência ocorre após algum tempo de preparação das outras etapas. Depois da apresentação dos argumentos e de feito o interrogatório, os jurados deliberam ou recomendam as decisões a serem tomadas” (cf. M.^a Fonseca, M.^a Gonçalves, A. Mouraz e H. Ramalho, 2004: 143, 144).

Em termos de vantagens e desvantagens, esta conjugação do modelo de avaliação adversativa e avaliação judicial apresenta uma dinâmica complexa dos procedimentos operacionais da avaliação em si. Do lado das vantagens, podemos referir o seguinte: *i)* o alcance da informação: ambas as partes proporcionam uma grande quantidade de informação e a sua confrontação facilita a justificação das posturas adotadas; *ii)* a qualidade das provas: a constante possibilidade de recusa faz com que as provas sejam apresentadas com uma documentação precisa e rigorosa e que as afirmações muito gerais sejam evitadas; *iii)* diminuem as ideias pré-concebidas, tanto do pessoal do programa como do avaliador: o método de contraposição diminui a tendenciosidade das provas; *iv)* diminui o síndrome do “sim, senhor”: o método evita que o avaliador esteja sempre de acordo com as preleções de quem toma as decisões; *v)* expõem-se os pressupostos mais ocultos: o método ajuda a revelar, clarificar e, finalmente, transformar os princípios subjacentes aos pontos de vista opostos; face a uma demonstração clara dos pressupostos e dos critérios de valor, podem clarificar-se as incoerências; *vi)* é possível tomar melhores decisões devido à inevitável clareza emergente do processo dialético. Quanto às

desvantagens, podemos referir as seguintes: *i)* disparidade entre as técnicas dos participantes: a defesa pode conseguir que o lado mau de um caso apareça como atrativo; *ii)* juízes falíveis: a capacidade dos juízes é muito variável e decisões judiciais imprudentes podem influenciar o resultado de uma audiência; *iii)* excessiva confiança na bondade do modelo: o desconhecimento pode provocar imerecidos elogios sobre a eficácia do modelo; *iv)* dificuldades em estruturar a proposição de modo conveniente para a resolução contraposta: os problemas educativos nem sempre se podem colocar de maneira que os resultados da dialética travada entre o “partidário” e o “adversário” sejam utilizáveis nas tomadas de decisão (cf. D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989: 300-304).

A avaliação tinha-se expandido de tal forma que tinha ultrapassado o mero juízo sobre os resultados. Passaram a avaliar-se também os processos e os contextos. Este modelo surgiu para auxiliar quem toma decisões no campo complexo da educação formal. Por isso, a sua intenção final é proporcionar, a quem toma as decisões, razões sólidas para atuar de modo adequado.

O modelo de contraposição pode assumir várias formas, mas aquilo de que tratamos aqui é o modelo judicial de Thomas Owens e Robert Wolf (1992). Este modelo traz para a avaliação as técnicas de um tribunal, sem contudo haver um veredicto (cf. D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989: 239; S. Cline, 1992). Segue, na apreciação do que se pretende avaliar, um processo dialético baseado na “teoria do confronto”, em que os atores envolvidos no processo educacional em avaliação são, explicitamente, conotados com a figura de “jurista”, algo bem patenteado na expressão de Robert Wolf “The citizen as jurist” (cf. M. Santiago, 2004). Dois grupos de avaliadores investigam e defendem perante um juiz, os prós e os contras de um programa, com o fim de clarificar honesta e abertamente os principais problemas (S. Cline, 1992). Não se trata de apresentar uma decisão do tipo culpado/inocente. A ideia é clarificar, o mais possível, tudo o que se relaciona com o que se está a avaliar.

Reportando-se a um contexto social em que a contraposição de perspetivas ocorre, o modelo da avaliação adversativa, de estilo judicial, depende das dinâmicas humanas, consideradas vitais, embora não quantificáveis em termos de manifestações intersubjetivas. Dessas manifestações contam-se, por exemplo, os fatores de ordem idiossincrática, as personalidades, os preconceitos, crenças, influências e receios de vária ordem. Visto assim, o

processo adversativo suscita discussão, debate, confronto, encorajando a participação que não apenas dos profissionais da avaliação educacional. Na verdade, trata-se de um modelo que é consolidado pela via da submissão de “provas”, as quais dependem da vontade das “testemunhas” debatê-las em público, naturalmente sujeitas ao contraditório do público (cf. *idem, ibidem*).

Thomas Owens (cf. D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989: 296) identificou as seguintes regras de contraposição, como as mais adequadas para a tomada de decisões: *i)* as regras de contraposição são totalmente flexíveis; *ii)* as complexas regras da evidência e da prescrição são substituídas por uma avaliação livre. Só é considerada a evidência relevante para o juiz da audiência; *iii)* pode pedir-se a ambas as partes, antes do julgamento, que informem o juiz sobre todos os aspetos relevantes das provas; *iv)* deve proporcionar-se uma cópia dos testemunhos ao “juiz” e ao defensor antes que o julgamento comece, tendo o defensor a opção de admitir antecipadamente certos testemunhos e recusar outros; *v)* as testemunhas farão declarações livres ou serão interrogadas; *vi)* os especialistas serão chamados a testemunhar, inclusive antes do julgamento; *vii)* as entrevistas anteriores ao julgamento entre o juiz e as duas partes devem converter o julgamento numa busca de aspetos relevantes mais do que numa batalha de capacidades de argumentação; *viii)* para além das partes implicadas, pode permitir-se a participação de outros interessados.

Em termos de aplicação prática do modelo de avaliação adversativa (*idem, ibidem*), a sua utilidade abre novas possibilidades de aplicação das informações recolhidas sobre o processo educativo em avaliação: *i)* permite que vários interessados num programa expressem o seu ponto de vista (direta ou indiretamente por meio de “advogados”); *ii)* os juízos não se baseiam nas metas iniciais do programa, mas sim na combinação entre estas e os problemas mais importantes, expostos pelos participantes na audiência; *iii)* permite uma tomada de decisão justa e aberta; *iv)* apresenta uma conceção ampla e completa do programa, clarificando as suas virtudes e defeitos; *v)* as alternativas e a decisão são publicamente divulgadas.

Não obstante, Robert Wolf (1992) alega que o modelo judicial e o modelo adversativo não são a mesma coisa, dado que o primeiro não sugere uma dinâmica de debate aberto entre dois

avaliadores, tendo como pano de fundo a possibilidade de sair “derrotado” ou “vitorioso”. Embora ambas as perspetivas partilhem o mesmo sistema básico de procedimentos (um interesse comum pelas abordagens e padrões legais, pela ideia de esgrimir argumentos que se opõem perante um grupo - júri - decisório), a perspetiva adversativa da avaliação ignora os depoimentos de testemunhas e as deliberações devidamente estruturadas pelo painel de jurados. Contrariamente à perspetiva adversativa, que desencadeia um processo de produção de um veredicto de sucesso ou de fracasso do programa educativo em debate, a perspetiva judicial tem como objetivo final a promoção de um processo de compreensão do programa educativo em “julgamento”, a que se segue a produção de recomendações que conduzam a uma melhoria substancial do programa, pelo que se trata de um modelo de avaliação concebido para clarificar e informar (D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989).

2.7. O Modelo Político Democrático de Barry MacDonald

Na perspetiva do modelo *político democrático*¹⁶² de Barry MacDonald (1982), a avaliação sobrevém como um processo intimamente relacionado com a participação política e democrática dos atores, surgindo, portanto, com uma conotação de ativismo e mobilização política dos docentes, algo distante daquilo que o autor designa por avaliação burocrática:

“Avaliação burocrática constitui-se num serviço incondicional prestado às agências governamentais que têm maior controlo sobre a alocação de recursos educacionais. O avaliador aceita os valores daqueles que o contratam e fornece-lhes informações que os ajudam a atingir os seus objetivos políticos. Ele age como um consultor administrativo e o seu critério de sucesso é a satisfação do cliente. Suas técnicas de investigação devem merecer crédito por parte dos administradores e não deixá-los expostos à crítica pública. O avaliador não tem independência e nenhum controlo sobre o uso que é feito das suas informações. Também não dispõe de nenhuma instância onde possa protestar. O relatório avaliativo pertence à burocracia e vai para os seus arquivos. Os conceitos-chave de avaliação burocrática são 'serviço', 'utilidade' e 'eficiência'. O conceito que fundamenta e justifica esse tipo de avaliação é o da 'realidade do poder'” (*idem, ibidem*. 16 – 17).

Daqui sobressai o facto de a avaliação surgir como atividade política vertedora de lógicas avaliativas que são extravasadas por mecanismos de persuasão dos avaliadores e das esferas

¹⁶² Também designado por modelo holístico, segundo Daniel Stufflebeam e Anthony Shinkfield (1989: 318).

administrativas que controlam as políticas e práticas de avaliação, cujo manancial de informações estão ao serviço dos responsáveis pela tomada de decisão política (H. Simons, 1987, 1999). Congruentemente, os programas, os sistemas e modelos de avaliação são instrumentos políticos, não sendo neutros, provindo de manobras e arranjos dialéticos de apoio ou de oposição por parte das instâncias macro, meso e microestruturais e dos atores aí alocados.

A convocação das perspectivas políticas para a análise dos processos avaliativos implica ver esses mesmos processos como sistemas de poder, podendo adotar características típicas de sistemas diversos: *i)* autocracias ou oligarquias autoperpetuadoras dos seus meios, mecanismos e fins (dotados, portanto, de um poder decisório autocrático sobre o seu desenvolvimento); *ii)* burocracias (em que o poder é regulamentar, normativo e está associado ao uso da palavra escrita, exercido pelos funcionários e administradores investidos de uma autoridade legitimada pela norma burocrática; *iii)* democracias (em que o poder de estabelecer regras, equacionar referenciais, referências e referentes permanece nas mãos de todos os intervenientes no processo educativo e na conseqüente avaliação). O recurso ao poder e ao jogo de influências e negociação é inevitável. A ausência de consenso é o aspeto mais marcante do processo avaliativo como sistema político. O ator organizacional pauta a sua atuação em torno de *sistemas de ação concretos* e a organização é composta por *zonas de incerteza*, não existindo, neste campos, soluções pré-programadas (M. Crozier, 1963), contrariando o dogma da racionalidade absoluta ou *a priori*.

A perspectiva de Erhard Friedberg (1995: 15-16) reforça a dimensão política da avaliação, enquanto processo organizacional, ao afirmar que

“A reflexão organizacional procura estudar os processos pelos quais são estabilizadas e estruturadas as interações entre um conjunto de atores colocados num contexto de interdependência estratégica. Destaca, assim, naturalmente o caráter radicalmente indeterminado da ação humana, o que quer dizer também – um não passa sem o outro – o caráter irredutivelmente político, e portanto contingente, do fenómeno de ordem que ela analisa”.

Ver os processos de avaliação como esquemas políticos onde está sedado um sistema de forças e de poderes alternativos entre si, ou de exercício do poder decisório, é o mesmo que atribuir-lhes a conotação de “sistemas de atividade política” e admitir um complexo processo de *engajamento* político dos atores envolvidos nos processos de avaliação e, ainda, compreender como é que essa diversidade dá origem a diversas manobras políticas, como a negociação,

alianças, competições e conflitos, ao ponto de condicionar a ação dos sujeitos (G. Morgan, 1996: 152), seja interna ou externamente ao processo avaliativo. As relações entre interesses, conflito e poder traçam o que de essencial se define por política organizacional. A luta por interesses divergentes leva ao conflito (visíveis ou ocultos), mas pode, também, ser a razão da celebração de alianças com sentido estratégico, da existência de concessões ou consensos com sentido e propósito estratégico e calculista. Não obstante, tudo se desenvolve em torno do exercício do poder, orientado para a realização e satisfação de determinados interesses. As decisões emergem sempre de um processo de negociação, desenvolvendo-se à custa da dinâmica de grupos de interesses e alianças, em prol de determinados objetivos políticos (T. Bush, 1986).

Por outro lado, as perspetivas democráticas concorrem, também, para a perspetivação de processos avaliativos como sendo mais ou menos democráticos. Essa perspetivação, por princípio geral, atende à intervenção do *sujeito* ou do *ator* que procura emancipar-se sendo, por isso, visto como móbil fundamental dos valores e das práticas democráticas, sublinhando, ainda, inerência do sistema social onde ocorrem os processos de avaliação à noção de contrato social.

A propósito, Alain Touraine (1994: 22) refere:

“Chamo *sujeito* à construção do indivíduo (ou grupo) como ator, pela associação da sua liberdade afirmada e da sua experiência de vida, assumida e reinterpretada. O sujeito é o esforço de transformação de uma situação vivida em ação livre; ele introduz liberdade naquilo que aparece primeiro como determinantes sociais e como uma herança cultural [...]. A democracia não é somente um conjunto de garantias institucionais, uma liberdade negativa. Ela é a luta de sujeitos, na sua cultura e na sua liberdade, contra a lógica dominadora dos sistemas”.

O autor sustenta a ideia de que a cultura democrática é caracterizada pela proteção da diversidade e do pluralismo numa sociedade sem trono, define regime democrático como “[...] a forma de vida política que dá a maior liberdade ao maior número, que protege e reconhece a maior diversidade possível” (*idem, ibidem*: 23) e vê o sujeito como ser individual livre que pertence a uma coletividade. Por assim dizer, a democracia representa a condição política do sujeito livre. Uma das mais notórias evoluções do conceito de democracia travou-se entre o que na modernidade representava um princípio democrático negativo - aquilo a que o autor se refere ao falar da “[...] exigência de participação pela busca de garantias antes que por meios de participação” -, e entre o que se considera ser uma democracia positiva entendida como “[...] o

reconhecimento do direito dos indivíduos e das coletividades de serem os atores da sua história e não apenas de serem libertos das suas cadeias” (*idem, ibidem*: 32-33). Neste sentido, a democraticidade dos processos avaliativos encontra a sua natureza na igualdade política através da qual é, por um lado, assegurada a igualdade de direitos e deveres fundamentais e, por outro, são compensadas as desigualdades sociais em que os cidadãos desfavorecidos por uma ordem social desigual têm o direito de lutar contra essa ordem. Aqui, a ordem política assume a importante função de compensar as desigualdades sociais (*idem, ibidem*: 36). Isto quer dizer que os princípios democráticos, para além de representarem determinadas garantias assentes no princípio da igualdade de direitos e deveres, devem funcionar como recursos que possam servir de reação às desigualdades sociais e políticas ou, como diz Alain Touraine (*ibidem*: 37): “Se os princípios democráticos não agissem como recurso contra as desigualdades, seriam hipócritas e não teriam efeito”. Inerente, também, à forma da direção democrática está o grupo (comunidade) circunstanciado em microcontextos. Todavia, a lógica da manifestação democrática dos membros do grupo, para Carl Cohen (1975: 72) deve-se reger pelo princípio da maioria, a que o autor chama “um vulgar e poderoso instrumento democrático”. A este respeito o autor afirma: “A aplicação desse princípio pressupõe uma unidade social; não pode existir o princípio da parte maior a não ser que tanto ela como a minoria sejam na verdade partes de um todo”. A regra da maioria aparece como um instrumento fundamental para que se atinja o momento mais sensível de qualquer sistema democrático - o respeito pelas decisões tomadas, que é o prenúncio de que o sistema democrático (representativo) funciona após sucessivas fases de elaboração, apresentação e discussão de políticas e cuja última fase é a tomada de uma decisão final. É exatamente nestes termos que a representatividade aparece como uma regra democrática. A este respeito, o autor (*ibidem*: 110) refere que,

“Quer seja considerada uma vantagem positiva ou um mal necessário a representação é (como a regra da maioria) um instrumento da democracia; não é identificável com democracia. Tal como a regra da maioria é um processo de tornar decisiva a participação dos membros de uma comunidade, a participação é uma forma de canalizar essa participação a fim de permitir que as vozes individuais sejam ouvidas com justiça e simultaneamente aumentar as probabilidades de resoluções inteligentes, relativamente a assuntos complexos”.

O autor (*ibidem*: 89) faz referência às regras de tomada de decisão, insistindo na ideia de que o sucesso dos sistemas democráticos dependem, em muito, das regras de tomada de decisão

escolhidas para o efeito. Segundo este autor, essas regras não estão estandardizadas dado que “Uma determinada comunidade democrática não necessita de utilizar a mesma regra ao tomar todas as suas decisões; os diversos tipos de assuntos condicionam as regras de tomada de decisão convenientes. A regra de fixação de regulamentos a aplicar diariamente, estatutos ou leis internas, pode diferir imensamente da regra para melhoramento da lei fundamental, da constituição, da comunidade. O êxito da democracia requer inteligência na escolha das regras que a regem”. A propósito da representação democrática veja-se também Arend Lijphart (1989: 48). Sobre o conceito de *democracia direta* é importante realçar os aspetos do *maioritarismo* e do *consensualismo* que não são propriamente características deste tipo de democracia (cf. *ibidem*: 51). Faz, ainda, referência ao modelo de democracia de Westminster (*ibidem*: 13-38) tido como modelo democrático maioritário que não integra os ingredientes fundamentais da democracia direta. Pelo contrário, diz o autor (*ibidem*: 52): “A democracia direta não constitui um traço distintivo nem do modelo consensual nem do maioritário. Estes dois modelos informam antes a democracia *representativa*” (itálicos do autor).

Consequentemente, a assumpção político-democrática da avaliação apresenta uma essência originalmente política, dado que incorpora uma série de pressupostos repletos de uma considerável politicidade (cf. C. Weiss, 1982; H. Simons, 1987, 1999), levando a que os processos de avaliação, bem como os próprios processos educacionais que avalia, surgem com mais efeitos inesperados do que normalmente se supõe (D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989).

Na perspetiva holística que caracteriza este modelo de avaliação, o ato de avaliação pode ser funcionalmente situado na totalidade do contexto educacional a que se reporta, pelo que as premissas políticas da avaliação recaem sobre variadíssimas questões, designadamente sobre o tipo de metodologia, o tipo de arquitetura do sistema em si, a construção do respetivo referencial, o quadro de finalidades, objetivos e intenções políticas da sua concretização, a escolha e configuração do objeto a avaliar, os papéis atribuídos aos atores envolvidos, incluindo o estabelecimento de relações de poder e de autoridade, componentes técnicas, logísticas e operacionais, as influências pessoais, macro, meso e micropolíticas e consequentes graus de recetividade e/ou de rejeição do modelo, o grau de comprometimento com o *statu quo*, etc. Na verdade, as conceções e as ações avaliativas mostram-se imbricadas num cenário sociopolítico que testa e permeia a ação avaliativa em cada um dos seus momentos. A perspetiva do modelo

político da avaliação implica o confronto entre atores e grupos (desde logo, avaliadores e avaliados) portadores de interesses, significados, expectativas competitivos e divergentes da situação de avaliar e de ser avaliado, do propósito de avaliar e das suas próprias consequências. Como tal, as necessidades informativas de que a avaliação depende encerram “termos de referência” sujeitas ao dissentimento e ao conflito (cf. B. MacDonald, 1982). Da mesma forma, discutem-se as questões do poder que o avaliador tem para promover os seus valores, as suas crenças e impor a sua ideologia que toma como legítimas (H. Simons, 1987: 56).

Este conjunto de pressupostos remete a avaliação e os atores que nela participam para uma instância política, levando a que os aspetos técnicos que são informados pela crítica metodológica sejam conectados a considerações sobre as consequências sociopolíticas da sua implementação¹⁶³. Neste caso, sobrevém a dimensão antropológica deste modelo de avaliação, com uma clara intenção de “iluminar”¹⁶⁴ o processo educativo alvo da avaliação. Este efeito de “avaliação com propósitos iluminativos” simetriza-se com o interesse pelas audiências do processo, em especial por aquelas a quem cabe tomar decisões decorrentes da avaliação. É, portanto, o modelo orientado para a tomada de decisões (D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1989). Congruentemente, a noção de “ator político” que é aqui introduzida congrega-se com o tipo e a hierarquia de papéis assumidos pelos diferentes atores envolvidos, no processo de avaliação, sendo que, muito particularmente, os avaliadores influenciam relações de poder e de autoridade. A metodologia de recolha de dados avaliativos deverá privilegiar uns determinados textos e contextos em detrimento de outros, alinhando-se mais com um manancial de interesses para deixar de atender a outros, sendo que a própria informação recolhida para efeitos de emissão de juízos de valor passa a funcionar como um recurso de poder e de influência que tenderá a satisfazer determinados interesses e valores. Congruentemente, a avaliação emerge como uma atividade política, cujas regras do jogo de poder, de autoridade e de influência implicam que os atores

¹⁶³ Pese embora o facto de Barry MacDonald constituir uma espécie de exceção nos estudos avaliativos do século XX pelo facto de se ocupar, de forma explícita, com a dimensão política da avaliação (cf. H. Simons, 1987: 59).

¹⁶⁴ O conceito da “avaliação iluminativa” ganha relevo quando inserido na perspetiva do paradigma socioantropológico de Parlett e Hamilton. Trata-se de um paradigma que eleva a importância dada aos contextos dos processos educativos, amplamente preocupado com a sua descrição e interpretação holísticas, desvalorizando as premissas da valoração e da predição. Para tal, os autores convocam os aspetos históricos, culturais e sociais como influências determinantes tanto no objeto educativo sujeito à avaliação, como no próprio processo de avaliação. O efeito iluminativo a que os autores se referem reporta-se à implicação de novas suposições, conceitos e terminologias que concorrem para compreender a avaliação e a realidade avaliada. Como tal, num exercício de paralelismo sobre o que os autores advogam sobre o meio da aprendizagem, podemos afirmar que o meio que constitui o contexto de desempenho profissional dos professores e educadores surge como “ambiente sociopsicológico e material”, representando uma rede de variáveis culturais, sociais, institucionais e psicológicas que interatuam de modos demasiado complexos para que possam originar um único modelo de representação do processo educativo avaliado. Para melhor aprofundar a perspetiva da avaliação iluminativa, veja-se Daniel A. Stufflebeam e Anthony Shinkfield (1989: 320 e ss.).

(avaliadores e avaliados) tenham de consolidar a sua dinâmica social, organizacional, política e ideológica, alinhando-se com um ideal de avaliação democrática nos seguintes termos:

“A avaliação democrática é um serviço informativo, prestado à comunidade acerca das características de um programa educacional. Ela reconhece a existência de um pluralismo de valores e procura representar uma gama variada de interesses ao formular as suas indagações principais. O valor básico é o de uma cidadania consciente e o avaliador age como um intermediário nas trocas de informação entre diferentes grupos. Suas técnicas de coleta e apresentação de dados devem ser acessíveis a audiências não especializadas. A principal atividade do avaliador consiste no levantamento das concepções e reações acerca do programa estudado. [...]. O relatório avaliativo não trás recomendações e o avaliador não pensa na possibilidade de um mau uso das informações levantadas. Suas relações com patrocinadores e participantes do programa avaliado são objeto de negociações periódicas com ambas as partes. [...]. Os conceitos-chave da avaliação democrática são ‘sigilo’, ‘negociação’, e ‘acessibilidade’. O conceito fundamental que a justifica é o ‘direito à informação’” (B. MacDonald, 1982: 17).

A isto podemos associar um certo *insight* da omnipresente micropolítica da avaliação, dando-lhe um “sentido democrático” (M. Santos Guerra, 1995: 9), mesmo percebendo que não podemos de deixar de a relacionar com a meso e a macropolítica, sendo nesta perspetiva que aferimos à possibilidade de considerar a trilogia conceptual da avaliação preconizada por Barry MacDonald (1982) – avaliação burocrática, avaliação autocrática¹⁶⁵ e avaliação democrática.

Tratando-se de um modelo criado a partir de uma classificação política de Barry MacDonald ressitua, face às premissas dos modelos objetivistas, a avaliação do desempenho dos atores educativos no mundo da política educativa, estando, por isso, sujeita à dinâmica das relações de poder. Como tal, a avaliação tende a servir os interesses individuais e grupais na sua aceção mais política sem deixar de representar uma atividade de análise e valoração, em que o avaliador (na sua relação com os avaliados e restantes atores interessados na avaliação) exerce o diálogo, promove a discussão, ativa o pensamento político e mobiliza para a compreensão e valorar o funcionamento dos processos a que a avaliação se reporta (cf. M.^a Colás Bravo e M. Rebollo Catalán, 1997). Neste caso, será segura a afirmação do sentido de uma avaliação que

¹⁶⁵ Para além de promover a validação ou justificação externa, alegadamente independente, às políticas de educação e avaliação dos serviços centrais, trata-se de uma avaliação cuja intervenção do avaliador deriva das obrigações constitucionais da burocracia. Além disso, o avaliador dá especial ênfase aos aspetos meritocráticos da ação educativa em avaliação, agindo como um assessor especializado. As técnicas de investigação avaliativa devem estar validadas cientificamente, sendo que a base do seu poder é a sua competência científica. Os contratos estabelecidos garantem a não interferência dos restantes participantes e o direito de propriedade sobre o trabalho de avaliação realizado. O relatório é suscetível de ser publicado em revistas científicas arquivado nos serviços da burocracia central. As instâncias de controlo do seu trabalho são a comunidade científica e os superiores burocráticos. Comporta como conceitos-chave são o ‘princípio’ e a ‘objetividade’ científicos. O conceito fundamental é o da ‘responsabilidade do cargo’, simetrizando-se com um exercício tipicamente tecnocrata (cf. B. MacDonald, 1982: 17).

concretiza uma “função participativa”¹⁶⁶ (cf. C. Castro-Almeida; G. Le Boterf e A. Nóvoa, 1993) tradutora do caráter pluralista da avaliação, segundo uma versão dialógica enquanto metodologia de negociação, de partilha orientada para a tomada de decisões mais do tipo democrático, afastando-se das premissas do tipo tecnocrata da avaliação. De acordo com esta aceção política e democrática da avaliação, os resultados são restituídos aos atores circunstanciados em diferentes posições sociais e institucionais face ao processo educativo em avaliação, e não apenas aos administradores que estabeleceram a decisão de se avaliar. Neste caso, o sentido atribuído ao ato de restituir não passa por uma mera divulgação de resultados, mas antes reintroduzi-los no circuito da ação original, sujeitando-os ao debate e à confrontação críticos, promovendo uma dinâmica de compreensão da realidade avaliada e a sua conseqüente adaptação, evolução e, até mesmo, reinterrogação.

3. MÉTODOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO HUMANO

Apesar das múltiplas perspetivas anteriormente discutidas, é comumente aceite dizer-se que a avaliação do desempenho deve estar centrada, fundamentalmente, nos resultados e não nas características da personalidade dos indivíduos, condicionando-se, por essa via, a formatação dos métodos operacionais da sua implantação e aplicação.

Com efeito, a avaliação do desempenho humano pode seguir diferentes vias e perspetivas operacionais (para além das teóricas que lhes são implícitas e, muitas vezes, explícitas). Inscrita no espectro geral da gestão de recursos humanos, a avaliação do desempenho deve ser sistemicamente integrada nesse âmbito restrito da administração das organizações humanas, dizendo diretamente respeito à atividade humana. Independentemente de ser vista e utilizada como meio ou tecnologia de controlo, monitorização, desenvolvimento ou incremento das atividades humanas, especialmente em contextos laborais e, portanto, organizacionais e institucionais de diversas naturezas, a avaliação do desempenho inscreve-se, necessariamente, no

¹⁶⁶ Na decorrência desta função, surge uma outra: a “função formativa”, consolidando esta relação entre funções da avaliação uma lógica de aprendizagem por parte de todos os atores envolvidos no processo de avaliação. Neste caso, a distinção entre “especialistas” e “grupos beneficiários” tende a diluir-se numa lógica de “avaliação participativa” e enquanto processo de “diálogo e de tomada de consciência”, na base de uma discussão realizada em “pé de igualdade” uns com os outros (cf. C. Castro-Almeida; G. Le Boterf e A. Nóvoa, 1993: 123).

capítulo das modernas estratégias de contemplar, integrar e agregar o fator humano nas organizações tal e qual as conhecemos hoje (cf. A. Caetano, 2008).

É nesse enquadramento que a seguir nos confrontamos com alguns métodos de avaliação do desempenho humano mais recorrentes no espectro restrito da gestão de recursos humanos no interior das organizações.

3.1. Métodos centrados na personalidade

O método de avaliação do desempenho mais divulgado assume a designação de *escala gráfica*¹⁶⁷ (semicontínua – com amplitude graduada apenas nos extremos da escala, desde um valor mínimo até um valor máximo; descontínua, com amplitude graduada em todos os níveis, desde um mínimo até um máximo) que contém menções de desempenho do tipo qualitativo que podem ser acompanhadas de menções de desempenho do tipo quantitativo (em forma de pontos). Consoante a sua natureza este método pode, portanto, sugerir abordagens mais quantitativas, mais qualitativas ou relativamente híbridas - no caso de ocorrer uma categorização mista do método do desempenho humano (cf. I. Chiavenato, 1991: 116).

Por um lado, podemos reconhecer algumas vantagens a este método, por fomentar uma metodologia e instrumentos de fácil apreensão e de fácil aplicação, promovendo uma visão rápida, integrada e de fácil perceção dos parâmetros e fatores de avaliação (características do desempenho almejado pela organização e a definição do comportamento que se espera que cada indivíduo tenha em função dessa padronização de desempenho, sendo que este método faz decorrer o desempenho humano dos traços de personalidade que surgem inscritos nos diversos parâmetros e fatores de avaliação) e, ao mesmo tempo, tornar a avaliação mais versátil e o registo/observação menos penosos para o avaliador. Porventura, isto significaria um estímulo a uma menor burocratização do sistema de avaliação, tornando-o simplificado e funcional ao nível operacional, em que o avaliador limita-se a escolher o nível da escala que melhor se adequa ao comportamento e desempenho decorrente relativamente ao parâmetro em causa (cf. A. Fernandes e A. Caetano, 2007). Por outro lado, surgem alguns inconvenientes em termos de submissão do

¹⁶⁷ William B. Werther, Jr e Keith Davis (1983) referem-se a este método utilizando a designação “Escala de Classificação”. António Caetano (2008), a propósito, utiliza a expressão “escalas de cotação”, referindo que o que mais interessa avaliar é a demonstração efetiva das competências por parte do avaliado.

avaliador ao instrumento de avaliação, impondo-se a consequência a tendência para o avaliador introduzir o seu próprio campo de subjectivização nos campos de avaliação. Ou seja, a interpretação que o avaliador fará de cada parâmetro e fator de avaliação estará amplamente condicionada pelo seu campo psicológico, posicionando o grau de desempenho dos seus subordinados em padrões por ele também estereotipados, dando lugar ao designado *efeito de halo*, em que através do efeito de estereotipação, passa a ver determinados indivíduos avaliados como tendo ótimos desempenhos e outros como tendo maus desempenhos, em todos os fatores. Este tipo de tendência leva a que os resultados surjam condescendentes com uns indivíduos e penalizadores com outros (cf. I. Chiavenato, 1991). Por vezes, a tentativa de reagir contra esta estereotipação e consequente *efeito de halo*, os avaliadores tendem a rotinizar a avaliação seguindo a estratégia da *tendência central* (desde que a escala o permita) padronizando os resultados por meio de uma medida de desempenho intermédia.

A *lista de verificação*, sugerida por William B. Werther, Jr e Keith Davis (1983), surge como um instrumento muito próximo do método das frases descritivas. O procedimento básico passa, novamente, pela ação classificadora do superior hierárquico direto, em que deverá seleccionar declarações ou termos descritores do desempenho e eventuais características do avaliado. O aspeto mais peculiar deste método passa pela atribuição de fatores de ponderação (pesos) diferenciados aos vários itens (indicadores provisórios ou expectáveis) de classificação, dependendo da sua importância, cujo resultado global toma a forma de uma lista de verificação dos comportamentos do indivíduo avaliado. Normalmente, os fatores de ponderação não são do conhecimento do avaliador, para que este não introduza aspetos da sua própria subjectividade.

Em termos de vantagens, e desde que a lista de itens ou indicadores de avaliação seja suficientemente exaustiva, trata-se de um método prático, dotado de um elevado índice de padronização, exigindo pouco treino dos avaliadores, para além de se mostrar operacionalmente económico e cómodo. Contudo, à semelhança de argumentos já apresentados, as desvantagens incluem uma grande suscetibilidade para os avaliadores cometerem o *efeito de halo*, para além de utilizar, fundamentalmente, critérios e parâmetros de avaliação muito mais associados à personalidade e menos, de uma forma direta, ao desempenho. Este tipo de fragilidades pode levar a que os técnicos de gestão de recursos humanos responsáveis pela análise, sistematização e interpretação das informações pronunciadas e veiculadas através da lista de verificação e respetivos fatores, atribuam erroneamente os fatores de ponderação. Além disso, é um método

que não permite a atribuição de classificações relativas, centrando-se apenas nos resultados finais de desempenho e relevando para segundo plano os processos laborais que conduzem a tais resultados (*idem, ibidem*: 279). Por se situar, originalmente, nas abordagens do autoconceito, o método da autoavaliação segue de perto a linha teórica dos métodos centrados na personalidade.

Normalmente, o método da autoavaliação serve para designar uma espécie de exame de consciência que todos os funcionários, mas sobretudo os chefes, devem realizar permanentemente com fins de autocrítica e de aperfeiçoamento, surgindo, em última análise, como instrumento de controlo e conhecimento de si próprio.

A propósito, Idalberto Chiavenato (1991: 114) refere que o método de autoavaliação “Pode utilizar sistemáticas [de avaliação] variadas, inclusive formulários baseados nos esquemas nos diversos métodos de avaliação do desempenho.” Assim, este método pode ser contextualizado tanto em modelos de avaliação centrados no desempenho passado como em modelos orientados para o desempenho futuro¹⁶⁸.

Não obstante, o pressuposto base da autoavaliação é sobretudo válido para organismos com estruturas participativas modernas, em que o conceito de autoridade e o princípio da verticalização tenham sido substituídos pelos princípios da *cultura de integração*, dado que o avaliado só se submete a uma autoavaliação por intermédio das expectativas que os seus superiores guardam sobre o seu comportamento e conseqüente desempenho, o que quer dizer que terá de fazer uma autoavaliação que corresponda a essas expectativas. E, de facto, se assim for, a autoavaliação está, desde logo, condicionada a outros pressupostos que lhes são extrínsecos, desvinculando-a dos pressupostos intrínsecos dos traços da personalidade humana que, cremos nós, seriam os ancores originais da corrente da autoanálise da performance individual.

¹⁶⁸ Conforme referem William B. Werther, Jr e Keith Davis (1983: 286-287), ao estabelecerem uma tipologia de estrutura de métodos de avaliação de desempenho, seguindo, exatamente, a designação de “métodos de avaliação orientados para o passado” e “métodos de avaliação orientados para o futuro”. Nos primeiros, os autores incluem os seguintes métodos de avaliação: escala de classificação (escala gráfica); lista de verificação (segundo o qual o avaliador seleciona declarações ou termos descritores do desempenho e eventuais características do avaliado); método da escolha forçada; método do incidente crítico; escalas de classificação de base comportamental; método de revisão de campo; testes e observações de desempenho; métodos de avaliação grupal. Nos segundos, os autores fazem referência aos métodos de autoavaliação; avaliações psicológicas; administração por objetivos e centros de avaliação.

3.2. Métodos centrados nos comportamentos

Em alternativa ao subjetivismo condicionado do método da escala gráfica surge o método da *escolha forçada*¹⁶⁹, com origens na ação de um grupo de técnicos norte-americanos, no âmbito do desenvolvimento e implementação de políticas de promoção de oficiais das Forças Armadas Americanas durante a Segunda Guerra Mundial (cf. *idem, ibidem*). Trata-se de um método que se debate contra o *efeito de halo*, o subjetivismo e o protecionismo advindos do método da escala gráfica. Na realidade, onde o método da escala gráfica falhou em termos de objetividade, o método da escolha forçada procurava consolidar o caminho da objetividade da avaliação do desempenho humano.

O método consiste em apresentar uma lista de enunciados descritores de diferentes alternativas de comportamento que ilustrem determinados níveis de desempenho, com uma ponderação previamente definida. Cada conjunto de enunciados comporta entre duas, quatro ou mais frases, das quais o avaliador só escolherá, forçosamente, uma ou duas que mais se enquadrem com o tipo de desempenho desenvolvido pelo avaliado. Aparentemente, o critério de agregação das frases ou enunciados em grupos é discricionário e difuso, apresentando uma natureza de comportamento muito variada entre si. Admite-se, no entanto, duas formas de composição do grupo de frases: *i)* os blocos são formados por duas frases de significado positivo e outras duas de significado negativo. Perante esse quadro de enunciados o avaliador escolhe o enunciado que melhor se adequar ao desempenho do avaliado e o enunciado que menos se aplicar ao desempenho do avaliado; *ii)* os blocos de enunciados são formados por quatro frases de enunciado positivo, das quais o avaliador escolhe apenas duas que se adequarem melhor ao desempenho do avaliado.

O objetivo geral deste método de escolha forçada será, acima de tudo, evitar influências pessoais e, portanto, de subjetividade de que era acusado o método da escala gráfica (cf, A. Caetano, 1996; 2008; A. Fernandes e A. Caetano, 2007). É um método cuja aplicabilidade depende, ainda, de dois critérios de formatação dos indicadores básicos do sistema. A propósito, Idalberto Chiavenato (1991) refere-se, neste campo específico, ao *Índice de Aplicabilidade* e ao

¹⁶⁹ Cf. W. Werther, Jr e K. Davis, 1983; I. Chiavenato, 1991; A. Fernandes e A. Caetano, 2007; A. Caetano, 2008.

*Índice de Discriminação*¹⁷⁰. O índice de aplicabilidade diz respeito à seleção e indicação dos enunciados que melhor representam os interesses da organização, tendo como pano de fundo o espectro da missão organizacional, finalidades e objetivos associados, dando, assim, possibilidade e oportunidade das chefias diretas (avaliadores) escolherem indicadores de avaliação capazes de descrever e identificar os comportamentos e respetivos desempenhos dos avaliados, tendo como referência, exatamente, as diretrizes, políticas e expectativas de desempenho ditadas pelas hierarquias de topo da organização; por outro lado, o índice de discriminação encerra o objetivo de distinguir os melhores desempenhos dos piores desempenhos, isto é, introduz um critério diferenciador entre os melhores e os piores profissionais. Para isso, os enunciados das frases devem ilustrar comportamentos que correspondam a possibilidades diferenciadas entre desempenhos mais e menos otimizados do ponto de vista da eficiência e da eficácia produtivas. Tal pressuposto permitirá, portanto, discriminar a performance individual entre níveis diferenciados de desempenhos, recorrendo aos enunciados das frases disponíveis para escolha. Digamos que se trata de uma escolha forçada entre a descrição de um desempenho desejado (mais positivo) e a descrição de um desempenho indesejado (mais negativo).

Relativamente ao índice de aplicabilidade, é necessário proceder a uma seleção prévia dos enunciados definitivos a incluir nos vários grupos de frases, recorrendo a uma tabela de

¹⁷⁰ Não obstante, trata-se de um método que implica algum trabalho estatístico de preparação para a sua aplicação, já que a sua execução decorre de um cálculo estatístico dos respetivos índices tendo por base estudos iniciais (de uma amostra ou da população, consoante a viabilidade do estudo), recorrendo a um número considerável de blocos de enunciados que deverão, decorrentemente, ser testados, selecionados e classificados como positivos, negativos ou neutros. Só após este trabalho de base podem ser escolhidas as frases (com sentido positivo ou negativo) a fim de formar os vários blocos de frases a introduzir no formulário de avaliação. A fórmula estatística para calcular o índice de aplicabilidade (IA) consiste em calcular o somatório da multiplicação da frequência de cada resposta para um dado grupo de indivíduos pelo peso de ponderação de cada resposta, em cada grau, dividindo esse somatório pela multiplicação do peso ou ponderação máxima utilizada pela frequência de cada resposta para o grupo de indivíduos, e multiplicando por cem:

$$IA = \frac{\sum FP}{4F} \times 100$$

F – frequência de cada resposta para o grupo de funcionários

P – peso ou ponderação de cada resposta, em cada grau

4 – peso ou ponderação máxima utilizada

Por sua vez, o índice de discriminação é calculado da seguinte forma: calcular o somatório da multiplicação da frequência de cada resposta para um dado grupo de indivíduos relativamente ao desempenho desejado pelo peso de ponderação de cada resposta, em cada grau, dividindo esse somatório pela multiplicação do peso ou ponderação máxima utilizada pelo somatório das frequências de cada resposta para o grupo de indivíduos relativas ao desempenho desejado, subtraindo ao somatório da multiplicação da frequência de cada resposta para um dado grupo de indivíduos relativamente ao desempenho indesejado pelo peso de ponderação de cada resposta, em cada grau, dividindo esse somatório pela multiplicação do peso ou ponderação máxima utilizada pelo somatório das frequências de cada resposta para o grupo de indivíduos relativas ao desempenho indesejado, e multiplicando por cem:

$$ID = \frac{\sum F_1 P}{4 \sum F_1} - \frac{\sum F_2 P}{4 \sum F_2} \times 100$$

1 – desempenho desejado

2 – desempenho indesejado

aplicabilidade, enquanto base de trabalho da aplicabilidade dos enunciados. É um trabalho que tem em conta os objetivos da organização, a relevância do trabalho desenvolvido por cada indivíduo visado e a natureza dos cargos, funções e tarefas desempenhados. Da conjugação destes critérios de relevância com os graus de aplicabilidade resultará a escolha dos enunciados e introduzir nos vários grupos de enunciados que irão formar o formulário de avaliação de escolha forçada.

Em termos de vantagens, o método da escolha forçada garante resultados mais fiáveis em termos de aplicação isenta e objetiva do método em si, dado que evita influências acrescidas do tipo subjetivo e pessoal por parte dos avaliadores (cf. W. Werther, Jr e K. Davis, 1983; I. Chiavenato, 1991; A. Caetano, 1996), reduzindo a tendência para o *efeito de halo*, ou seja, de estereotipação negativa ou positiva dos desempenhos e respetivos sujeitos desses desempenhos. Além disso, sugere um processo de aplicação muito simplificado, não exigindo uma preparação prévia acrescida dos avaliadores que aplicam os formulários (I. Chiavenato, 1991).

Não obstante, a aplicação deste método de avaliação de desempenho acarreta várias desvantagens que parecem superar os seus efeitos positivos. A começar pela sua arquitetura inicial que, como vimos anteriormente, baseia-se num processo complexo de preparação e montagem das grelhas de avaliação; é um método que se limita a fazer comparações globais entre os desempenhos fracos, médios e bons, não concretizando para além destas informações, dificultando o *feedback* que deverá ser dado ao avaliado; é pouco aplicável para fins de desenvolvimento de recursos humanos, por necessitar de outras informações (ex.: necessidades de formação, potencial de desenvolvimento, etc.) que ele próprio não encerra nem consolida, exigindo-se tratamentos estatísticos prévios sobre outras dimensões e funções da gestão de recursos humanos.

Todavia, a reação mais afirmativa e decorrente do método das *escalas gráficas* (aportadas em traços de personalidade) é o método das *escalas ancoradas em comportamentos laborais explícitos*, sustentados na designação alternativa de escalas de classificação com base comportamental (cf. W. Werther, Jr e K. Davis, 1983; A. Fernandes e A. Caetano, 2007). Como tal, surge como reação aos problemas de padronização das escalas ancoradas em traços de personalidade que conduziam a interpretações (por parte dos avaliadores) diferenciadas dos mesmos itens. Por outro lado, este método proporcionava condições mais otimizadas para dar o *feedback* necessário aos avaliados, já que se baseia em enunciados que especificam e

concretizam comportamentos e tipos de desempenhos concretos, claros e facilmente perceptíveis por todos os atores implicados no processo de avaliação. Não obstante, a sua conceção e aplicação surgem como a principal limitação, por serem morosas e difíceis. Na conceção operacional da escala de avaliação, o formulário deverá descrever comportamentos relacionados com o cargo ou função desempenhados pelo avaliado, proporcionando uma avaliação progressiva e mais objetiva ao longo da escala, fazendo uma discriminação objetiva de todos os comportamentos possíveis, ao longo dos vários níveis da escala. Na perspetiva de William B. Werther, Jr. e Keith Davis (1983), a regra geral será de 1 a 7. Mesmo assim, as predisposições e pré-noções do avaliador podem introduzir certos enviesamentos aos desempenhos reais dos avaliados.

Muito próximo do *método das escalas comportamentais* está o *método de frases descritivas*, exatamente pela utilização de proposições que descrevem comportamentos e procedimentos que, de alguma forma, padronizam as várias alternativas de comportamento. A simplicidade deste método passa por não exigir a escolha de determinada proposição, mas apenas a sua sinalização, utilizando uma convenção (dicotómica) apropriada para a definir um comportamento laboral positivo (utilizando a convenção + ou S) ou, alternativamente, um comportamento laboral negativo (utilizando a convenção – ou N), recorrendo a uma matriz de dupla entrada, em que na coluna da esquerda (com leitura vertical) surgem as proposições que descrevem os comportamentos laborais, e na coluna da direita (com leitura horizontal) surge a possibilidade de escolher a convenção positiva ou a convenção negativa, relativamente a cada proposição (cf. I. Chiavenato, 1991).

O método dos *incidentes críticos*¹⁷¹ surge como mais um método comumente inscrito nos sistemas de análise dicotómica, definidos a partir de dois extremos que distinguem as diferentes possibilidades de desempenho (cf. W. Werther, Jr e K. Davis, 1983; I. Chiavenato, 1991; A. Fernandes e A. Caetano, 2007; A. Caetano, 2008). Assim, pode dizer-se que se baseia no pressuposto de que o comportamento humano (e consequente desempenho) está amplamente condicionado por influências de certas características extremas que podem levar a

¹⁷¹ Este método foi originalmente introduzido na avaliação do desempenho por Flanagan e Burns, em 1954-1955 (cf. I. Chiavenato, 1991; A. Fernandes e A. Caetano, 2007).

comportamentos e desempenhos positivos ou, inversamente, outras características que podem conduzir a comportamentos e desempenhos negativos. Extravasa o campo da dita normalidade, para se situar na análise de características extremamente positivas ou extremamente negativas. A sua aplicação e processamento são, necessariamente, sistemáticos (cf. A. Estrela e T. Estrela, 1994), decorrendo da atuação contínua do supervisor direto (avaliador) dos indivíduos avaliados. Recorrendo a técnicas específicas de observação e registo/sistematização e síntese de informação, o avaliador faz o registo dos factos excecionalmente negativos e dos factos excecionalmente positivos que digam respeito ao desempenho dos seus subordinados. Digamos que cria um enfoque nas exceções (positivas e negativas) no desempenho dos indivíduos. Todos os factos e acontecimentos que se situarem na linha da normalidade não são considerados relevantes para “julgar” o desempenho humano. Esta linha de consideração é reforçada pela explicação de ocorrência de um incidente crítico de G. Bohlander, S. Snell e A. Sherman (2003), segundo os quais um incidente crítico ocorre quando um comportamento laboral de um indivíduo resulta em eficiência incomum ou de uma omissão incomum no desenvolvimento da sua atividade laboral.

O registo dos incidentes críticos é padronizado por meio de um formulário-padrão aplicável a todas as áreas e domínios da ação organizacional. Essa ação organizacional, ou seja, a atividade laboral da organização é identificada numa folha do formulário de avaliação. Os itens são padronizados e aplicáveis a todos os fatores avaliados. O método permite, ainda, anotar itens de comportamento e desempenho não previstos nos fatores de avaliação selecionados. No seu aspeto prático e procedimental, trata-se de um método dualístico, em que o registo dos incidentes críticos excecionalmente negativos são registados no “lado vermelho” e os incidentes críticos excecionalmente positivos são registados no “lado azul” do formulário (cf. I. Chiavenato, 1991).

Numa primeira fase, o superior hierárquico imediato (avaliador) observa os comportamentos dos seus subordinados (avaliados) no desempenho das suas funções e tarefas; numa segunda fase, o avaliador procede ao registo dos acontecimentos excecionalmente positivos (referentes a um desempenho altamente positivo) e dos acontecimentos excecionalmente negativos (referentes a um desempenho altamente negativo); numa terceira e última fase, o avaliador procede à pesquisa de atitudes e de comportamentos, recorrendo a entrevistas intervaladas no tempo, realizadas entre o avaliador e os avaliados. Serve esta entrevista para que o

avaliador e o avaliado, em conjunto, procedam à sistematização das observações feitas sobre os factos e os comportamentos adotados pelo avaliado.

Não obstante o facto do método dos incidentes críticos não exigir grande planeamento prévio e especializado da avaliação de desempenho, salvaguarda um tipo de procedimento avaliativo que vincula os desempenhos a índices extremados, deixando de fora índices de desempenho intermédios. Julga-se o valor do desempenho humano pelo seu lado excepcionalmente positivo ou, inversamente, pelo seu lado excepcionalmente negativo. Ou seja, apenas são contemplados desempenhos muito bons ou excelentes e desempenhos maus ou muito maus. Além disso, é sensível à propensão para a recentidade, associando as classificações dos avaliados a comportamentos mais recentes; no caso de estes comportamentos serem negativos, registar-se-á um evidente prejuízo para o avaliado, dando a impressão que o avaliador insiste nos incidentes críticos de carácter negativo, resultando tal numa espécie de efeito de halo (W. Werther, Jr e K. Davis, 1983). Em termos operacionais, este tipo de procedimento avaliativo traz alguns embaraços, já que, em norma, estima-se que a grande maioria dos desempenhos observados estão localizados nas medidas médias de desempenho, enquanto que este método procura apurar as exceções e consolidá-los como padrões de desempenho laboral. Além disso, é um método que obriga a uma grande disciplina por parte do avaliador, uma vez que obriga a anotações sistemáticas e contínuas, exigindo o domínio e o recurso a outras técnicas de observação e registo de informação, se se entender proceder a uma quantificação de dados e a uma consequente comparação de desempenhos individuais (Levy-Leboyer, 2000), algo que, no entender de Alexandra Fernandes e António Caetano (2007), até pode constituir-se numa prática impossível.

3.3. Métodos centrados na comparação com outros (ou no contexto social)

Um método de avaliação de desempenho reconhecido por ser algo polémico, é o método de comparação aos pares. Em termos de procedimento, a avaliação é feita comparando o desempenho dos avaliados, dois a dois. Em cada um destes sub-procedimentos faz-se o registo do que obteve melhor desempenho. O registo é feito numa tabela (matriz de dupla entrada) em que os avaliados são emparelhados, sucessivamente, de forma a que possam ser comparados entre todos. No final da tabela é encontrado o somatório da pontuação de cada avaliado, resultando em

índices de pontuação e de classificação de produtividade. Trata-se de um método que pode utilizar, de forma explícita, fatores ou parâmetros de avaliação (I. Chiavenato, 1991; A. Caetano, 1996; 2008; A. Fernandes e A. Caetano, 2007).

Este método mostra-se extremamente suscetível ao conflito interpares e, portanto, a uma certa turbulência organizacional. Acaba por ser pouco eficiente, já que se centra mais na pessoa e menos no conteúdo do desempenho (cargos, funções e tarefas).

A visão mais simplificada dos métodos centrados na comparação com outros encontram-se no âmbito do método de ordenação simples efetuada entre indivíduos que exerçam cargos e funções, funcional e hierarquicamente, semelhantes. Utilizando uma macro-escala que vai desde um nível de desempenho pior a um nível de desempenho julgado como melhor, este método consolida, na prática, uma espécie de escala que hierarquiza do pior para o melhor os indivíduos, em função do seu desempenho. Na realidade, este método surge como uma espécie de tecnologia de sistematização dos dados da avaliação do desempenho, configurada numa escala que toma a forma de uma ordenação graduada de desempenhos, em que o único critério e pressuposto de graduação é o grau de desempenho alcançado por cada indivíduo. Apesar da vantagem de se apresentar como um método económico e simples (cf. S. Carrol e C. Scheneider, 1982), o processo efetivamente avaliativo (ou seja, de referencialização, envolvendo pressupostos, princípios, parâmetros e critérios de avaliação) que suportou tal escalonamento é profundamente minimizado; aparentemente, aquele efeito de ranking resulta de uma mera e simplificada comparação do comportamento e respetivo desempenho dos indivíduos. Dessa comparação, algo abstrata, resulta a posição de cada indivíduo na escala de desempenho, consolidado um esquema de avaliação pouco discriminante e profundamente abstrato. Além disso, o *feedback* dado ao avaliado é dificultado, senão mesmo inviabilizado.

William B. Werther, Jr e Keith Davis (1983), na linha deste método, referem-se aos métodos de avaliação grupal, cujos pressupostos gerais são a categorização e/ou a distribuição forçada dos avaliados, distribuindo ou alocando os pontos da avaliação em grupos de indivíduos avaliados. Trata-se de uma avaliação executada, mais uma vez, pelo supervisor direto e tem o objetivo geral de estabelecer escalas que classificam os indivíduos desde o melhor para o pior desempenho. Neste âmbito, os autores preveem três métodos possíveis: *i) o método da categorização*: cada funcionário avaliado é ordenado do melhor para o pior, tratando-se de um procedimento algo intuitivo já que tudo o que o avaliador julga saber é que alguns funcionários são

melhores do que outros. A limitação desta categorização é que não permite perceber o quanto é que determinado funcionário é melhor do que outro. Trata-se de um método muito suscetível aos *efeitos de halo* e à *recentidade*.

O procedimento que poderá ajudar a contornar aqueles efeitos negativos será levar a cabo a avaliação por dois ou mais avaliadores, de forma a ser comediada e evitar as propensões a efeitos mais negativos; *ii)* uma outra possibilidade de fazer avaliação grupal é utilizando *o método de distribuições forçadas*, levando o avaliador a classificar os funcionários em diferentes grupos identificados com diferentes níveis de desempenho cujas categorias/critérios de avaliação são dotados de uma proporção específica (utilizando critérios que especificam cada um desses níveis de desempenho, que podem ser qualitativos, quantitativos ou híbridos, fazendo atribuição de notas avaliativas em função de quotas disponíveis para cada nível de avaliação, como por exemplo: 10% de excelentes; 20 muito bons; 40% bons; 20 suficientes; 10% maus). A aplicação deste método tanto pode visar comportamentos e desempenhos específicos como desempenhos globais dos funcionários. Por si só, este método, à semelhança do método de categorização, não permite conhecer e explicar as diferenças encontradas entre os desempenhos dos diversos funcionários contemplados. Para tal deverá ser complementado com outros métodos de avaliação. Aliás, tal facto surge como uma limitação clara do método. Além disso, os autores alertam para o facto de se tratar de um método suscetível à tendência central, erros de complacência e de rigor; *iii)* a avaliação grupal contempla, ainda, o *método de alocação de pontos*: será uma outra forma de distribuição forçada de um *plafond* de pontos disponibilizados ao avaliador que ele terá de alocar entre os funcionários, agregando-os numa espécie de *ranking* que vai desde o funcionário que obtém mais pontos até ao funcionário que recebe menos pontos pelo seu desempenho. O avaliador encontra, assim, o grupo de funcionários com uma classificação relativa do desempenho de cada um pela distribuição forçada de pontos (em quantidade limitada), consoante o desempenho de cada um. Ao permitir visualizar as diferenças relativas de desempenho, fá-lo apenas em termos de grau e não em termos de substância e conteúdos de desempenho. Além disso, continua a ser um método suscetível ao *efeito de halo* e à *recentidade*; *iv)* por fim, *o método de comparações emparelhadas* surge com procedimentos de comparação por excelência, em que o avaliador compara cada funcionário a todos os outros do mesmo grupo de avaliados. A base de comparação, regra geral, é o desempenho global. Em termos de procedimento avaliativo, o avaliador utiliza uma matriz de dupla entrada em que figura o nome de cada funcionário (coluna

da esquerda e linha horizontal superior) e o somatório do número de vezes em que cada funcionário é classificado como superior a outro (indicado e contabilizado nas colunas da direita). Decorrente desta matriz de dupla entrada, os funcionários são categorizados de acordo com o número de vezes que cada um foi selecionado como melhor que o outro, pelo avaliador. Com alguma capacidade para ultrapassar erros de complacência, de rigor e de tendência central, pelo facto de obrigar a categorizar os funcionários com mais pontos em detrimento de outros, também este método não foge à influência do *efeito de halo* e de *recentidade* (*idem, ibidem*).

A limitação geral extensível aos métodos de avaliação grupal, tal e qual são apresentados, independentemente das limitações específicas apresentadas nas respetivas descrições, concretiza-se, exatamente, na ideia de, se não se sustentarem em outros métodos que concretizem comportamentos e desempenhos específicos, designadamente ao nível do seu conteúdo funcional, passam por ser métodos intuitivos, algo abstratos e centrados no desempenho geral dos avaliados, não permitindo justificar e dar um feedback seguro das razões por que determinados funcionários têm melhor desempenho e, por isso, classificação, comparativamente com outros.

3.4. Métodos centrados nos resultados/objetivos

O método da avaliação por referência direta a resultados é uma modalidade que decorre das correntes da administração por objetivos. Podendo ser designado por método da gestão por objetivos, foi inaugurado por Peter Drucker (1954) na perspetiva da Administração por Objetivos¹⁷², referenciada por *gestão participativa por objetivos* (cf. P. Camara, P. Guerra e J. Rodrigues, 1997: 259). Assim considerada, a avaliação de desempenho sugerida por esta abordagem radica, na perspetiva dos autores, no planeamento de metas e objetivos traçados no âmbito de um *Plano de Ação Individual*, caracterizado por uma aspeto dualístico no que concerne à tipologia de objetivos nele consignados: podemos falar, então, de *objetivos individuais permanentes*, ligados ao domínio da função e, portanto, à competência técnica e às dimensões comportamentais necessárias à sua realização ou, querendo dizer, desempenho de acordo com os padrões (*permanent job accountabilities*) e *objetivos individuais anuais*, aqui integrados como fatores de sucesso – a sua

¹⁷² William B. Werther, Jr e Keith Davis (1983: 286) referem-se à abordagens de administração por objetivos como algo inscrito nos processos avaliativos orientados para o futuro, dado que os objetivos a que se reporta o desempenho e a respetiva avaliação dos funcionários constituem, na perspetiva dos autores, uma referência a metas a concretizar num futuro próximo.

realização plena (*incentive objectives*) (*idem, ibidem*). O alcance do pressuposto geral da existência de um Plano de Ação Individual surge como uma tecnologia extremamente desenvolvida do comprometimento e da autorresponsabilização dos funcionários para com o seu próprio desempenho (A. Fernandes e A. Caetano, 2007). Aliás, a simples sugestão de se associar a designação “objetivos de autodesenvolvimento” ao quadro dos objetivos da avaliação de desempenho suscita o incremento do compromisso individual de cada funcionário para com as competências a adquirir ou a desenvolver; os comportamentos a manter, corrigir ou aprofundar, com referência explícita às tarefas consideradas essenciais para o sucesso da função, que, por isso, devem ser implementadas ou otimizadas. Trata-se de um método suportado na avaliação de desempenhos com referência direta a objetivos ou padrões de desempenho previamente definidos, funcionando, ao mesmo tempo, como uma tecnologia de gestão de comportamentos e desempenhos profissionais.

A isto subjaz, na perspetiva dos autores (P. Camara, P. Guerra e J. Rodrigues, 1997), a ideia de que a qualidade e a eficácia da avaliação de desempenho dependem da qualidade dos objetivos previamente definidos. A respeito da definição dos objetivos, os autores enquadram-na numa perspetiva bilateral, em que ocorre um processo de negociação entre as hierarquias e os funcionários avaliados, resultando num acordo documentado na forma de um *contrato individual de desempenho* (cf. P. Drucker, 1954; 1989).

A gestão dos desempenhos por referência a objetivos pré-determinados, integram-se na conceção da organização e dos sistemas de trabalho como mecanismos de gestão global que contemplam áreas-chave de administração e gestão, visando, especialmente, obter elevados níveis de eficácia e de eficiência pessoal e organizacional (cf. F. Almeida, 1996). Como tal, resulta de uma aplicação periódica e baseia-se, em termos procedimentais, na comparação entre o planeado/esperado (resultados fixados ou esperados) para cada avaliado e os resultados efetivamente alcançados (cf. P. Camara, P. Guerra e J. Rodrigues, 1997).

Sobre cada comparação entre um objetivo e o trabalho efetiva e especificamente realizado para a concretização desse objetivo é tirada uma conclusão que fornece o juízo de valor sobre o real desempenho do avaliado. Esse juízo de valor é traduzido numa menção (quantitativa ou qualitativa) que traduz o índice de desempenho de cada indivíduo avaliado. Trata-se de um método muito difundido, por estar muito compatibilizado com a noção de procura de pontos fortes e pontos fracos dos desempenhos laborais, desde que sejam utilizadas medidas de atitudes. Os

padrões de desempenho sugeridos por este método obrigam a que os objetivos (na forma de referentes da avaliação) indiquem a natureza do resultado a alcançar em profundidade e em extensão, definindo os meios para o alcançar e estabelecendo o limite temporal necessário à sua realização. Como tal, encerram resultados a alcançar que devem ser realistas, observáveis e ambiciosos (I. Chiavenato, 1991), quantificados, calendarizados, alcançáveis e ajustáveis durante o período da sua vigência (P. Camara, P. Guerra e J. Rodrigues, 1997), já que no momento em que, por meio de um acordo mútuo entre avaliador e avaliado, este, ao aceitar determinado conjunto de objetivos, passa a ser responsável pela sua consecução. Em termos mais operacionais, o resultado almejado implica a realização de tarefas, as quais devem manter a mesma natureza de exequibilidade dos resultados a atingir.

Apesar de se mostrar um método prático e de fácil aplicação, o seu sucesso, como método rigoroso de avaliação, está muito dependente do avaliador e dos seus conhecimentos sobre a gestão de recursos humanos, teorias organizacionais, sistemas de trabalho e administrativos e, em particular, sobre a avaliação do desempenho humano. Além disso, depende inteiramente do processo de definição e da qualidade dos objetivos, sendo que a natureza e a facilidade de definição de objetivos varia muito com as especificidades dos cargos, funções e tarefas. Obriga, ainda, a um permanente contacto entre avaliador e avaliado. No seu conjunto, é um método que subsiste à custa de uma cultura organizacional orientada exclusivamente para a obtenção de resultados, muito centrado nos fins e menos nos processos. Normalmente associado a sistemas de garantia de qualidade, a sua operacionalização está dependente da existência e correto funcionamento do respetivo sistema de garantia de qualidade.

Na linha da gestão por objetivos, surge, ainda, o *método de revisão de campo* (W. Werther, Jr e K. Davis, 1983) ou *método de pesquisa de campo* (I. Chiavenato, 1991) baseado na aplicação e instrumentalização da técnica de entrevista de avaliação do desempenho, realizadas entre o superior hierárquico direto (avaliador), surgindo como meio de verificação e avaliação do desempenho humano, e um assessor (órgão de *staff*) em avaliação de desempenho. É um método que, pelos seus aspetos processuais, se mostra mais amplo, holístico e sistémico com uma operatividade dupla: permite fazer a avaliação do desempenho (ao nível das causas, origens e motivações) e discutir as possibilidades de rever, planear e potenciar o desenvolvimento otimizado (entre avaliador e avaliado) das funções e tarefas inerentes ao cargo e/ou função no âmbito dos quais o desempenho está a ser avaliado.

O papel específico daquele elemento de *staff* é entrevistar cada chefe (avaliador) sobre o desempenho dos seus subordinados. O que quer dizer que sendo a avaliação do desempenho uma tarefa de responsabilidade de linha das chefias diretas, as informações reunidas pela entrevista de desempenho realizada entre avaliador e o assessor serão orientadas e sistematizadas segundo mecanismos de estruturação e padronização dos critérios, parâmetros e das informações, obedecendo, por isso, a um roteiro pré-concebido (W. Werther, Jr e K. Davis, 1983; I. Chiavenato, 1991).

Tratando-se de um método baseado na intervenção por inquérito de um elemento de *staff* em gestão de recursos humanos, a instrumentalização do roteiro anterior está amplamente condicionado pela concretização de duas etapas que o deverão anteceder, designadamente: *i)* a análise de estrutura de cargos: passando pela análise da estrutura funcional de cargos e funções adstritos à área de responsabilidade do supervisor (avaliador), com a preocupação de verificar o conteúdo funcional dos cargos e funções e das suas relações funcionais, linhas de acesso, promoções, transferências e mobilidades de outra natureza, etc. Não são aqui considerados os avaliados (ocupantes dos cargos) mas apenas a natureza dos seus cargos e funções, em termos de características, e exigências funcionais. Isto é importante porque será sempre em relação às exigências funcionais dos cargos e funções que o avaliador apreciará os respetivos desempenhos; *ii)* a análise das aptidões e qualificações profissionais necessárias: partindo do procedimento descrito anteriormente, define-se e verifica-se o perfil das aptidões e qualificações profissionais exigíveis aos ocupantes dos cargos. O desempenho revelar-se-á bom à medida que forem preenchendo aquelas exigências funcionais. No entanto, no caso de se registar um plano e práticas de descrição e análise de cargos e funções na organização, estas etapas prévias podem ser eliminadas (*idem, ibidem*).

Ao nível das vantagens que oferece, este método de avaliação do desempenho permite ao avaliador ter uma visão muito alargada do conteúdo dos cargos e funções dos avaliados, bem como das habilidades, aptidões, capacidades e conhecimentos exigidos para o seu bom desempenho. Além disso, a assessoria prestada pelo elemento de *staff* proporciona boas oportunidades ao avaliador para se treinar na função específica de avaliação do desempenho humano, necessariamente enquadrada no espectro global da gestão de recursos humanos. Além disso, proporciona uma avaliação substancialmente profunda, imparcial e objetiva de cada avaliado, com capacidade para localizar causas de mau desempenho e a fontes dos problemas

que conduzem a défices de desempenho, consolidando um processo de planeamento que visa a otimização de cargos, funções e respetivos desempenhos. Acentua a responsabilidade de linha acrescida na avaliação do desempenho, assessorada pela função de staff em avaliação do desempenho, assegurando uma estrita relação com outras funções específicas da gestão de recursos humanos. Mostra-se, segundo o autor, como o método de avaliação de desempenho mais completo.

Por outro lado, apesar das suas alegadas virtualidades, é um método que exhibe algumas limitações, tais como: apresenta custos operacionais algo elevados, envolvendo um especialista em avaliação, que tem custos acrescidos; tratando-se da aplicação da técnica de entrevista, em que o elemento de *staff* entrevista o avaliador o número de vezes correspondente ao número de avaliados, trata-se de uma técnica morosa (*idem, ibidem*). Conta-se, ainda, como limitação o facto de os avaliados não terem uma intervenção direta e ativa no seu próprio processo de avaliação de desempenho, conduzindo-os a uma situação de exterioridade e de estranheza, sem capacidade para influenciar o processo de avaliação de desempenho a que são submetidos.

4. A TÉCNICA DA ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO COMO MECANISMO DE *RETROAÇÃO*

Em termos da avaliação de desempenho, a figura, algo instrumental, da entrevista surge como um ato de epilogação, reportando-se a sessões de comunicação e revisão do desempenho, fornecendo aos funcionários avaliados o *feedback* sobre o seu desempenho passado e potencial para o futuro (W. Werther, Jr e K. Davis, 1983, I. Chiavenato, 1991). Conhecem-se várias estratégias de operacionalização das entrevistas de avaliação de desempenho enquanto estratégia de retroinformação dos dados resultantes da avaliação do desempenho (cf. A. Fernandes e A. Caetano, 2007), podendo seguir mais uma linha de “dizer e convencer” (examinando o desempenho do funcionário e convencê-lo a melhorar o seu desempenho), ou uma perspetiva de “dizer e escutar” (dando a possibilidade do funcionário apresentar justificações singulares defensivos do seu desempenho), ou, ainda, uma abordagem do tipo “solução de problema”, através da qual avaliador e avaliado interagem num processo de descoberta e de discussão dos problemas que interferem no desempenho do funcionário avaliado (W. Werther, Jr e K. Davis, 1983; I. Chiavenato, 1991). O denominador comum do *feedback* a dar ao avaliado passa por

assumir a relação do funcionário avaliado com o conteúdo funcional a que se deverá reportar o seu desempenho profissional, com um caráter positivo e otimizado, contrabalançando a perspetiva negativa do desempenho com a sua perspetiva mais positiva. Na perspetiva dos autores, o uso de aspeto negativos do desempenho do funcionário deverão reporta-se, apenas, ao seu desempenho laboral propriamente dito e nunca à sua personalidade, dado que os efeitos serão mais nefastos em termos de motivação e predisposição para desenvolver desempenho otimizados no futuro. A sessão de retroinformação culmina com a indicação, por parte do avaliador, de iniciativas em que o avaliado poderá investir a fim de melhorar o seu desempenho, oferecendo-lhe uma relativa melhoria de condições e outros mecanismos de assistência ao seu desempenho futuro, exatamente no sentido de enfatizar, dentro do possível, a troca de opiniões de forma bilateral relativamente aos pontos de vista e posições particulares do chefe e do subordinado. Neste sentido, alude-se a uma discussão construtiva tendo em vista a identificação de pontos fracos e de pontos fortes, enquanto condição fundamental para elevar o desempenho dos subordinados (cf. C. Bergamini e D. Beraldo, 1988).

Este conjunto de pressupostos inerentes à utilidade prática da entrevista de desempenho requer, desde logo, uma boa preparação pela parte do avaliador (em termos de conteúdos do cargo e funções a que diz respeito o desempenho do avaliado, bem como do ponto de vista das técnicas de realização de entrevistas) e do avaliado (ao nível do conteúdos funcional, social e organizacional inerentes à natureza do seu cargo, funções e tarefas a que se deverá reportar o seu desempenho profissional).

Assim, é de todo sugerível que a entrevista de avaliação de desempenho adquira um caráter de aconselhamento e não de inspeção, por exemplo, segundo os preceitos da teoria Y, em alternativa aos princípios da teoria X, de Douglas McGregor (1965, 1970; O. Ortsman, 1984), como condição fundamental para a sua consolidação enquanto solução de gestão de pessoas, de comportamentos, de desempenhos e, decorrentemente, de eficiência, de eficácia e de produtividade.

5. OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

Em termos de objetivos da avaliação de desempenho, eles podem ser alvo de configurações e verificações muito díspares, podendo ir de uma perspectiva organicista, suscitando a ideia de que a seleção de pessoal é já um controlo de qualidade da “matéria-prima” que entra na organização, e a avaliação do desempenho surge como uma inspeção da qualidade da linha de montagem (I. Chiavenato, 1991). Estas abordagens metafóricas encerram, necessariamente, uma perspectiva apática, *reificada* e submissa do ser humano; o tal apêndice que é ligado à engrenagem da máquina produtiva (cf. G. Archier e H. Serieyx, 1990).

Ao visar os efeitos funcionais da ação do indivíduo, a avaliação do desempenho deverá visar não apenas a eficácia organizacional mas também os níveis de eficiência pessoais, incluindo as causas de determinado nível de performance e encetar uma perspectiva funcional, pessoal, social e cultural em termos de futuro do indivíduo e não apenas da organização.

Para este efeito, o Idalberto Chiaventato (1991) enumera alguns objetivos centrais a que a avaliação do desempenho humano deverá dar resposta:

- Adequação do indivíduo ao cargo;
- Revelar necessidades de formação e desenvolvimento;
- Promover e justificar as políticas de transferências de pessoal, rotação funcional promoção, progressão, dispensas, incentivos salariais e prémios de desempenho;
- Promover a melhoria das relações humanas entre avaliado e avaliador;
- Autodesenvolvimento do avaliado;
- Fornecer informações básicas para a demanda e pesquisa de recursos humanos;
- Fazer estimativas do potencial humano da organização;
- Estimular a produtividade acrescida;
- Conhecer os padrões de desempenho da organização;
- Fornecer *feedback* do desempenho aos avaliados.

Tais objetivos, segundo o autor, contemplam vários aspetos que consolidam os objetivos da avaliação do desempenho humano como uma variável dependente da própria política organizacional, em geral, e das políticas de recursos humanos, em particular. Desses aspetos cimeiros, conta-se o julgamento da atuação profissional dos funcionários, das suas características

personais no e para o trabalho e do seu potencial futuro; o aspeto do conhecimento do fator humano no interior das organizações, suscitando a ideia de se poder incrementar um melhor aproveitamento e desenvolvimento desse fator humano (A. Fernandes e A. Caetano, 2007), estabelecendo a relação entre a adequação do funcionário ao perfil de cargo e funções a desempenhar (que raramente é total) e a necessidade de desenvolver os recursos humanos para melhor se adequarem aos perfis delineados no âmbito do desenho de cargos e funções; a identificação e sinalização de problemas relacionados com a supervisão, que uma vez observados em termos de incidência, frequência e amplitude, promovem uma avaliação indireta dos supervisores; e, ainda, o aspeto da criação de um ambiente caracterizado por boas relações humanas e elevados índices de satisfação no trabalho, pelo que a avaliação sugere um contexto social e humano propenso à emergência de oportunidades de progresso e um justo e adequado sistema de remunerações, encerrando, necessariamente, uma perspetiva de avaliação do desempenho gestionária e funcional.

Como já antes foi referido, podemos sintetizar estes objetivos num único pressuposto, se bem que demasiado genérico para definir claramente as intenções da avaliação do desempenho: possibilitar o conhecimento exaustivo do funcionário (cf. C. Bergamini e D. Beraldo, 1988), de forma a sustentar decisões concretas de gestão de recursos humanos, designadamente quanto a processos de recrutamento e seleção de pessoal, formação e desenvolvimento, administração salarial e movimentação de pessoal (transferências, promoções, etc.). A este conjunto de objetivos da avaliação de desempenho, Maria Lucena (1992: 77) acrescenta a necessidade de conectar, de forma explícita, a avaliação de desempenho ao desenvolvimento sistemático dos recursos humanos de determinada organização, especialmente no que diz respeito aos aspetos da promoção e autodesenvolvimento dos funcionários, inventariação de necessidades de formação e desenvolvimento, gestão das remunerações e desenvolver planos de ação de combate a desempenhos não satisfatórios, ou, simplesmente, enquadrando-a na lógica da *cultura de desempenho, gestão de remunerações, deteção do potencial* e identificação de *áreas de oportunidade* em que o funcionário precisará de formação e desenvolvimento (cf. Camara, Guerra e Rodrigues, 1997: 257).

Desoculta-se, neste quadro de finalidades e objetivos de avaliação, uma orientação gestionária de pessoas que segue a linha mais pragmática da gestão previsional e integrada dos recursos humanos, exatamente na senda da teorização de Douglas McGregor (1970: 117):

“[...] são três as finalidades da avaliação do pessoal: finalidade administrativa (salários, promoções, transferências, etc.), finalidade informativa (conhecimento por parte do pessoal do valor que lhe é atribuído e finalidade de motivação (incentivo ao aperfeiçoamento.”

Este conjunto de objetivos da avaliação de desempenho configura um quadro de monitorização da ação do ser humano dentro de uma perspetiva multifacetada, desde as referências temporais que podem ser perspetivadas como o desempenho presente e o potencial futuro (que têm em conta os traços pessoais e os resultados alcançados), passando pelas referências de periodicidade a título formal (anualmente, semestralmente, trimestralmente), pelas referências locais que podem ser o local de trabalho ou outros ambientes extralocal de trabalho, até ao processo propriamente dito, que pode ter múltiplas configurações, desde as tradicionais (escalas de classificação, processos de comparação de desempenhos, listas de verificação, ensaios de forma livre, entrevistas, questionários, registo de incidentes críticos) até às configurações ditas mais modernas – centros de avaliação, administração por objetivos, contabilidade de valores humanos (cf. Chiavenato, 1991).

Estas finalidades e objetivos almejados pela avaliação do desempenho humano nas organizações e respetivos sistemas de trabalho encetam, de forma muito clara, um conjunto de pressupostos que condicionam a sua fixação à política organizacional e às demais políticas de administração e gestão de recursos humanos. Esses pressupostos podem ser sintetizados na ideia da “cultura de desempenho universalmente professada pelas Empresas modernas”, consistindo em tomar a opção de premiar, ou não, os funcionários pelos seus desempenhos. Esta visão mais pragmática integra-se na linha das modernas teorias de remuneração e deteção de potencial humano, olhando para o fator humano como uma espécie de matéria-prima que será objeto de um posterior planeamento e gestão de carreiras (cf. P. Camara, P. Guerra e J. Rodrigues, 1997: 257)

6. A RESPONSABILIDADE DE AVALIAR DESEMPENHOS

Em termos de responsabilidade pelo processamento da avaliação do desempenho, pode surgir segundo a generalização que dela podemos fazer em três tipologias: *i)* os casos em que se verifica uma profunda centralização da responsabilidade de avaliar os desempenhos, estando a

cargo de um único órgão (normalmente com caráter de *staff*, ligado à administração e gestão de recursos humanos); *ii*) os casos em que se procura mitigar a verticalização da estrutura hierárquica com responsabilidades para avaliar os desempenhos (sob a forma de uma *comissão de avaliação* em que participam atores oriundos dos vários quadrantes organizacionais); *iii*) os casos em que o processo é totalmente descentralizado, cujo processo é da responsabilidade do próprio avaliado, embora direcionado e condicionado por normas e procedimentos mínimos oriundos da supervisão ou da chefia. A prática que surge mais veiculada nas organizações modernas e contemporâneas constitui-se num misto destas três abordagens, sendo que se verifica uma centralização no que diz respeito à conceção, materialização e implantação do sistema de avaliação, e uma relativa descentralização no que diz respeito à aplicação e execução do sistema (cf. I. Chiavenato, 1991).

Não obstante, os sistemas com maior divulgação e implantação são os cuja responsabilidade de aplicação depende diretamente do supervisor, sintonizando, por vezes, os seus esforços com a assistência dada pelo órgão responsável pela administração e gestão de recursos humanos. Porque se admite que os supervisores diretos, muitas vezes, não possuem conhecimento especializado em administração e gestão de recursos humanos para poder sistematizar e aplicar o sistema de avaliação, de forma a arrolar todas as funções e tarefas específicas desempenhadas pelo subordinado num processo amplo, contínuo e coerente, o acompanhamento do *staff* de recursos humanos mostra-se ser muito útil. Pressupõe-se que o órgão de *staff* de administração e gestão de recursos humanos projeta, implanta, acompanha e controla o sistema; o supervisor aplica e desenvolve o sistema dentro da sua esfera de ação, mantendo a sua autoridade de *linha*. Admitindo-se a possibilidade de centrar o sistema de avaliação do desempenho no próprio avaliado, ocorre aquilo que, vulgarmente, é designado por processo de *autoavaliação*. Trata-se de um método mais apropriado a ambientes organizacionais dotados de recursos humanos detentores de um elevado índice cultural, de formação de nível universitário, pressupondo elevados quocientes intelectuais, grande equilíbrio emocional, com manifesta capacidade para eliminar eventuais distorções subjetivas de cariz pessoal. Em termos de processo, o avaliado preenche uma ficha de autoavaliação preconcebida pelo órgão de topo, submetendo o questionário preenchido ao seu superior hierárquico direto. Ambos analisam os resultados em conjunto, discutindo as respetivas decorrências: levantamento de pontos fortes e

pontos fracos do desempenho, mudanças a operar no desempenho profissional, necessidades de formação a consolidar, definição de objetivos de desempenho a perseguir, etc. (*idem, ibidem*).

A versão coletiva e mais plural da implantação dos sistemas de avaliação do desempenho humano surge com a designação de *comissão de avaliação*. Esta comissão pode ser formada por membros permanentes e transitórios. Os primeiros assumem-se como elementos da hierarquia de topo (direção da organização e o órgão de administração e gestão de recursos humanos); os segundos mantêm uma ligação mais direta ao avaliado e respetiva área funcional, estando em melhores condições para fornecer informações acerca do desempenho real do avaliado. Configuram, portanto, o avaliador efetivo dos desempenhos visados. Assim, os membros permanentes têm a função de zelar pelo funcionamento estável e homogêneo do sistema de avaliação; os membros transitórios executam a avaliação propriamente dita dos seus subordinados diretos. Este conjunto de pressupostos sugeridos por Idalberto Chiavenato implica que os membros permanentes tenham um bom domínio sobre as técnicas de administração e gestão de recursos humanos, e uma conexão forte com os avaliadores diretos (membros transitórios), no sentido de os orientar para práticas de avaliação sustentadas num sistema coerente, unívoco, homogêneo, consistente quanto aos padrões de desempenho almejados e compatível com as finalidades da organização.

O processo de definição e implementação de um sistema de avaliação requer uma preparação técnica, social e cultural capaz de ilustrar a competência dos avaliadores e das hierarquias (entre outros atores a envolver direta e indiretamente) ligados a esse processo. Implica, desde logo e muito genericamente, capacidade de planeamento do sistema, processamento do sistema de referencialização, planeamento da sua implementação, construção dos instrumentos de avaliação, domínio da abordagem metódica e processual do sistema de avaliação, definição de parâmetros, critérios e indicadores de avaliação, recolha dos dados, sistematização, interpretação, relato e transmissão consequente da informação relativa a esses dados e, de resto, um considerável domínio de gestão de recursos humanos. Com efeito, não nos referimos a competências que podem ser generalizadas aos vários processos e sistemas ou modelos de avaliação que se mostram potencialmente adequados à avaliação do desempenho de determinado conjunto de funcionários. Consequentemente, devemos ter em atenção o tipo de trabalho, natureza da organização, estruturas organizacionais, pressupostos dos cargos e funções

e características dos atores a envolver no processo de avaliação. Além disso, o processo de definição, implementação e gestão dos sistemas de avaliação implica que se proceda a práticas visando a sua manutenção e controlo, especialmente no que diz respeito aos resultados alcançados, na procura de eventuais necessidades de proceder a ajustamentos ao nível dos critérios e políticas de avaliação, ao nível das finalidades e objetivos do sistema de avaliação, para a reformulação eventual dos formulários (em termos de parâmetros e indicadores de avaliação e respetivos fatores de ponderação), para a reconsideração dos procedimentos de implementação e sistematização do sistema, para formação dos avaliadores e outras hierarquias envolvidas na implementação do sistema. Algo que, na perspetiva Idalberto Chiavenato (*ibidem*), se traduz na aceção de um sistema de avaliação cuja implementação deve ser verificada ao nível de: *i)* se os métodos escolhidos estão a resultar; *ii)* se os formulários são os mais adequados às finalidades da avaliação; *iii)* se os períodos de aplicação e sistematização são adequados; *iv)* se o preenchimento dos formulários está a decorrer corretamente; *v)* se os dados da avaliação são coerentes com os pressupostos iniciais da avaliação; *vi)* verifica a competência dos avaliadores; *vii)* verificar a pertinência das iniciativas gestionárias e administrativas decorrentes da avaliação. Este conjunto de pressupostos associados ao acompanhamento e controlo do sistema de avaliação de desempenho sugere, ainda, que se alerte para algumas barreiras que tendem a dificultar a sua definição e implementação.

O autor (*ibidem*) chama, ainda, a atenção para duas barreiras em especial: *i)* as barreiras metodológicas, inerentes à definição/construção, ao funcionamento e implementação dos métodos de avaliação e tudo o que acarretam em termos de critérios, objetivos, parâmetros, indicadores, formulários, processos de análise das informações e tempos de avaliação; *ii)* as barreiras de natureza pessoal, envolvendo receios, preconceitos, conflitos de vária ordem, podendo estas barreiras assumir a natureza política (por acreditar que a implementação dos sistemas de avaliação obedece a presunções de ordem pessoal do avaliador ou de quem definiu o sistema – o poder da cúpula) e a natureza interpessoal, resultante da confrontação entre avaliador e avaliados, especialmente aquando da entrevista de avaliação, em que o avaliador é visto (não raras as vezes, segundo uma perspetiva negativa) como um ser superior que está na posse de um poder absoluto de julgamento do outro que lhe é inferior. Com efeito, ao processo de avaliação de desempenho associa-se uma considerável carga de emocional, pelo que se trata de um exercício desenvolvido por seres humanos, desvinculando esse processo de fatores e critérios

pretensamente mais objetivos. Nestes casos, as racionalidades conectadas ao sistema de avaliação tornam-se duvidosas, pouco convincentes e nada eficientes, com claras perdas de eficácia, pelo que as medidas e os propósitos da avaliação do desempenho são constantemente problematizados e postos em causa (I. Chiavenato, 1991).

A figura chave dos processos de avaliação pode variar consoante a natureza dos métodos (C. Bergamini, e D. Beraldo, 1988: 44-47) e os objetivos da avaliação do desempenho, dependendo, ainda, das políticas gerais da organização e das políticas concretas de recursos humanos, exatamente na medida em que

Ao nível da gestão de recursos humanos, a avaliação de desempenho tem tido um papel de destaque na medida em que pode ter consequências significativas sobre a produtividade, quer diretamente, enquanto processo de controlo do desempenho, quer indiretamente, através das suas relações com a seleção, formação, desenvolvimento profissional, promoção e remuneração na organização” (A. Fernandes e A. Caetano, 2007: 359).

Como tal, e atendendo àqueles condicionalismos, Cecília Bergamini e D. Beraldo (1988) mencionam como potenciais avaliadores os seguintes elementos: *i) o supervisor direto*, dado que está mais capacitado para conhecer o conteúdo funcional do trabalho desenvolvido pelos seus subordinados e, conseqüentemente, em melhores condições para perceber melhor os padrões do seu desempenho profissional; *ii) a comissão de avaliação*, referindo-se a um processo coletivo de avaliação, composta, normalmente, por elementos permanentes (pertencentes ao setor a que diz respeito a avaliação) e, eventualmente, transitórios. Por sua vez, Maria Lucena (1992) cria o enfoque do ato de avaliar no superior diretamente ligado ao cargo ou função em questão, mas cuja organização e planeamento do sistema de avaliação deverão ser feitos por um órgão especializado em gestão de recursos humanos, dando especial relevo à qualidade, formação, empenho e idoneidade dos avaliadores, convocando, para tal, a importância das suas qualidades intelectuais, morais e de personalidade. Na perspetiva de J. Peiró e F. Alonso (1996), à figura do superior hierárquico direto como potencial avaliador a privilegiar associa-se a possibilidade dos *pares* do avaliado desempenharem, também, o papel de avaliadores. Alexandra Fernandes e António Caetano, (2007: 374) acrescentam, ainda, a figura dos subordinados diretos como atores que ocupam, também, uma posição favorável ao ato de avaliar:

“Genericamente, os atores organizacionais que estão habilitados a realizar a avaliação de desempenho são o chefe imediato, os colegas do avaliado e o próprio avaliado ou os seus subordinados”.

Trata-se de uma figura menos utilizada para desencadear o ato de avaliar os outros, exatamente por subsistir dúvidas quanto sua à fidelidade e validade da utilização para avaliar, associando-lhe fatores de ordem social e emocional, por força do receio de represálias por parte dos seus superiores cujo desempenho estão a avaliar, além de que poderão não dominar todo o conteúdo do cargo e funções que estão a avaliar. Como tal olha-se para esta figura da avaliação como fator de enviesamento dos resultados da avaliação.

O caso da *avaliação pelos pares* torna-se mais preponderante nas situações em que os colegas conseguem perceber dimensões diversas do desempenho observado que os chefes diretos não têm possibilidade de perceber. Nesta perspetiva, a condição de par¹⁷³ acerca-se de algumas vantagens no que diz respeito à observação das múltiplas dimensões do desempenho (cf. F. Almeida, 1996). A validade psicométrica desta orientação da avaliação do desempenho mostra-se elevada, sendo uma fonte de avaliação do desempenho bastante considerada por alguns autores (cf., por exemplo, P. Latham e K. Wexley, 1981; G. McEvoy e P. Bullet, 1987; A. Caetano, 1996, 2008). Não obstante, não nos é estranha a influência que as relações interpessoais interpares (de amizade ou conflituosas) possam influenciar as percepções e consequentes resultados da avaliação de desempenho, seja na perspetiva positiva (favorecendo o avaliado), seja na perspetiva negativa (com a clara intenção de prejudicar o avaliado (cf, a propósito, A. Caetano, 1996: 376).

No caso do método da *autoavaliação*, a figura chave da avaliação é *o próprio avaliado*, consolidando estratégias de autodirecção e autocontrolo, dependente, necessariamente, de estruturas organizacionais menos verticalizadas ou, pelo menos, dotadas de um sentimento de integração muito desenvolvido por parte desse ator, além de exigir um grau de formação intelectual elevado. Apresenta como grande vantagem o facto de aumentar a probabilidade de o avaliado se identificar com o sistema, finalidades e propósitos da avaliação de desempenho, mostrando-se, tendencialmente, interessado em mostrar as suas potencialidades como agente

¹⁷³ A condição de “par” diz respeito a atores que pertençam à mesma área de trabalho, com o mesmo nível hierárquico e com um relacionamento laboral direto, em relação ao avaliado (cf. F. Almeida, 1996: 39).

ativo da organização e do sistema de trabalho de que faz parte, conduzindo a uma maior propensão para se envolver nos processos organizacionais subjacentes à sua ação ou atividade (cf. A. Fernandes e A. Caetano, 2007), dando conta de uma mais elevada consciência de si no interior da organização. Ao mesmo tempo, idolatrará um autoconceito que concretize ou, pelo menos, espelhe esse conjunto de pressupostos. Contudo, devemos assumir que a autoavaliação (considerando-a um método ou considerando a sua figura central) surge muito mais como um complemento à heteroavaliação (A. Caetano, 1996). O superior hierárquico direto do *avaliador-avaliado* transforma-se numa espécie de conselheiro orientador de conduta laboral (cf. A. Fernandes e A. Caetano, 2007). O risco mais evidente de se utilizar esta figura de avaliador é o facto de não resistir ao desejo de defesa em causa própria.

Numa última abordagem específica à responsabilidade direta pelo ato de avaliar os desempenhos, a *avaliação a 360°*, referenciada e explicada por Pedro B. da Camara, Paulo B. Guerra e Joaquim V. Rodrigues (1997: 261), por Alexandra Fernandes e António Caetano, 2007) e, mais recentemente, por António Caetano (2008), resulta numa metodologia baseada na aplicação de um questionário estruturado extensível às áreas de gestão de pessoas, às relações interpessoais, às competências técnicas e aos comportamentos. A sua aplicação é feita pelo superior hierárquico, pelos pares e pelos subordinados do funcionário avaliado, tendo como condição prévia a garantia do anonimato das respostas. Pretende, assim, ser um instrumento de avaliação transversal a todos os setores de influência da área de comportamento e desempenho profissional do avaliado. O *feedback* da sua aplicação, por norma, é dado por consultores de gestão de recursos humanos exteriores à organização, garantido maior objetividade desse *feedback*, bem como minimizar as suscetibilidades do método em relação ao avaliado. O propósito fundamental é confrontar cada um dos funcionários avaliados com as suas limitações e dificuldades, assim como com as perceções que suscita nas pessoas com quem trabalha no dia a dia, no âmbito das suas competências profissionais, visando, fundamentalmente, a alteração de atitudes e comportamentos suscetíveis de influenciar o seu desempenho (*idem, ibidem*, P. Camara, P. Guerra e J. Rodrigues, 1997; A. Caetano e J. Vala, 2000), podendo ser sintetizado um processo de *feedback* no âmbito das finalidades de desenvolvimento profissional dos funcionários envolvidos.

Após esta excursão pelos modelos e métodos de avaliação do desempenho humano, seja numa perspetiva apropriadora dos contextos próprios da educação (modelos), seja na perspetiva mais abrangente do capítulo da avaliação do desempenho configurada como função de gestão de recursos humanos das organizações, sentimo-nos mais aptos para prosseguir com um ensaio de (re)conceptualização da modelação dos esquemas e sistemas de referencialização da própria avaliação do desempenho humano ocorrida em contextos caracteristicamente educativos. Assim, com o próximo capítulo, importa-nos problematizar e dar pistas para que se possa efetivar um verdadeiro exercício de reinterrogação da avaliação do desempenho de professores e educadores, precisamente a partir da aferição dos processos de referencialização, das respetivas referências e consequentes referenciais e narrativas que permitirão um certo *insight* de variação e, até mesmo, de pluralismo das fontes daquela referencialização a que optaremos por designar de *multirreferencialização* da avaliação do desempenho docente.

CAPÍTULO III

ORGANIZAÇÃO DE UM QUADRO TEÓRICO CONCEPTUAL PARA O ESTUDO DA REFERENCIALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Embora conscientes da complexidade de que se reveste um exercício de (re)conceptualização do desempenho docente enquanto realidade sujeita aos processos de referencialização que sustentam as práticas de avaliação de professores e educadores, contando, ainda, com o caráter minguado que este objeto tem merecido ao nível de estudos mais aprofundados, iremos neste capítulo proceder a um ensaio de (re)conceptualização através de uma análise *multifocalizada* da referencialização do desempenho docente, prosseguido na linha da *multirreferencialização*, perspetivando a ação docente como realidade *multirreferenciável*. Para tal, procuramos captar, em primeiro lugar, os estatutos *metodológico* e *teórico* da referencialização do desempenho docente, assinalando que a avaliação dos processos educativos e do comportamento dos atores da educação liga-se a campos conceptuais adjacentes, como é o caso da sociologia das organizações (educativas), sociologia da educação, ciência administrativa (no nosso caso, em particular, da administração educacional), ciências políticas, entre outras. Consequentemente, é nesta perspetiva que procuraremos analisar e interpretar a referencialização da avaliação o desempenho docente enquanto *processo propedêutico*, *taxonómico* e metodológico que procura estabelecer um quadro de referências e consequentes referenciais caracterizadores e compreensivos do desempenho docente. Portanto, as nossas incursões de (re)conceptualização traduzir-se-ão em investidas feitas ao nível de diversos campos conceptuais, designadamente o racional burocrático, passando, ainda, pelas abordagens gestionária, socioprofissional, até à perspetiva política, inscrevendo o nosso ensaio teórico e conceptual na perspetiva metodológica de definição das *procedências* dos processos de referencialização da avaliação do desempenho docente e dos respetivos quadros de referências relativos às macro, meso e microestruturas educativas. Tal propósito leva-nos a desenvolver uma *análise multifocalizada* dos referenciais da avaliação do desempenho docente, convocando para o nosso modelo de análise, não só as referências de caráter formal e oficial, oriundas dos processos de formalização e normalização burocrática e técnico gestionária, mas, também, as referências originárias de outros contextos tendencialmente descoincidentes. Daqui decorre a perspetivação de um processo e método de delimitação de um conjunto de referências e respetivos referenciais que deverá resultar num *aparelho construído* ou numa *constelação de referenciais* e respetivas condicionantes conceptual e teoricamente estabelecidas, designadamente: *i)* o *referencial racional burocrático* implicando a *narrativa da normalização*; *ii)* o *referencial técnico gestionario* portador de uma *narrativa* própria do *management*; *iii)* o *referencial técnico profissional* com a *narrativa do profissionalismo*; e, por último, *iv)* o *referencial político* alinhado com a *narrativa do dissentimento*.

1. CONCEPTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE ATRAVÉS DE UMA ANÁLISE *MULTIFOCALIZADA* DE REFERENCIALIZAÇÃO

1.1. A perspectiva da *multirreferencialização* e o desempenho docente como objeto *multirreferenciável* - estatuto metodológico e teórico da referencialização

Na maior parte dos casos, a avaliação dos processos educativos e do comportamento dos atores educativos liga-se a campos conceptuais adjacentes, como é o caso da sociologia das organizações (educativas), sociologia da educação, ciência administrativa (no nosso caso, em particular, da administração educacional), ciências políticas, gestão de recursos humanos, entre outras. Estas leituras teórico conceptuais surgem (nomeadamente no nosso modelo de análise) como meios de interpretação e compreensão dos processos educativos e da ação dos seus atores; enfim, como elucidações, apesar de tudo, abstratas, que propiciam a emergência de sistemas e modelos de análise educacional socialmente construídos.

É nesta perspectiva que procuraremos, também, analisar e discutir a referencialização da avaliação do desempenho docente enquanto *processo propedêutico* e processo metodológico (G. Figari, 1996) que procura estabelecer um quadro de referências e conseqüentes referenciais¹⁷⁴ caracterizadores das especificidades do desempenho dos professores e educadores e respetiva avaliação. Neste caso, a referencialização do desempenho docente, enquanto objeto em avaliação, corresponde a um processo dinâmico de interrogação e à emergência de um sistema de coordenadas que deverão orientar essa avaliação¹⁷⁵. Decorrentemente, o significado genérico de qualquer processo de referencialização assume, também, a forma de um “tratamento taxonómico” (*idem, ibidem*: 41) centrado na definição, análise e consecução dos respetivos referentes. Contudo, esse tratamento depende de um complexo processo de referencialização que cria as referências e referenciais fundamentais em que se baseará.

¹⁷⁴ Na perspectiva de Gérard Figari (1996, 2001) o termo “referencial” assume pertinência no capítulo da avaliação, quando designado numa perspectiva substantiva, referindo-se à ideia de uma alegada atualização, evocando a noção de um “aparelho” já construído, podendo ser tomado dentro de uma perspectiva de “sistema de referências” definitivamente estabilizado, generalizável e, por isso, normativo, suscetível de ser comparado à ação educativa desenvolvida, ou, dentro de outra possibilidade, mantendo-se dentro de uma perspectiva mais difusa, enquadrando-se com o processo de escolha que opera com as noções de referente e referido, confundindo-se com estas noções, estando sujeito, igualmente, a uma situação de objeto de escolha, tal e qual acontece com as definições operatórias de referente e referido.

¹⁷⁵ Referindo-se ao processo de referencialização como uma operação que visa encontrar referências e construir os respetivos referentes, operando com diagnósticos provisórios que se destinam a motivar o prosseguimento da procura sistemática de dados que permitam definir dimensões de avaliação e abrir categorias de questionamento que poderão dar origem à formulação de critérios utilizados para a avaliação: Além disso, devemos ter em conta que tudo acontece no quadro da delimitação do contexto avaliativo tipicamente multiforme, em relação ao qual os diagnósticos e conseqüentes processos poderão ser discutidos. Tudo isto corresponde a um trabalho que permite justificar e especificar os pressupostos e os critérios que presidirão à avaliação.

Este caráter metodológico da referencialização do desempenho docente surge no nosso modelo de análise com a função de fazer emergir *procedências* diversas que tendem a organizar-se num *sistema de referências* que se pode julgar integrado num processo explicativo e exploratório da conceção do desempenho docente como objeto a avaliar. Por essa via chegamos, então, ao significado do conceito de *multirreferencialização* e à perspetiva do desempenho docente como realidade *multirreferenciável*. Congruentemente, o que procuraremos consolidar com a nossa proposta teórica será a delimitação de textos, contextos e conceções oriundos de ambientes educacionais definidores e caracterizadores do desempenho docente, criando um quadro teórico conceptual em relação ao qual diferentes referências e referenciais poderão ser discutidos.

Assim, tendo por base o campo conceptual racional burocrático, passando pelas abordagens gestonária, socioprofissional, até à perspetiva política, a metodologia de definição das *procedências* dos processos de referencialização da avaliação do desempenho docente propicia a emergência de quadros de referências e respetivos referenciais relativos às macro, meso e microestruturas, mostrando-se muito diversos, difusos e, até, contraditórios entre si. É, portanto, numa perspetiva pluralista de referencialização que procuraremos assinalar o nosso sistema de referências e consequentes referenciais do desempenho docente, levando-nos a desenvolver uma *análise multifocalizada* desses referenciais, convocando para o nosso modelo de análise, não só as *procedências* de caráter formal e oficial (enquanto face visível do processo de referencialização), oriundas dos processos de formalização e normalização burocrática e técnico gestonária, mas, também, as referências e originárias de outros textos e contextos descoincidentes daqueles esquemas ou racionalidades, e que, muitas vezes, são minoradas e ignoradas no âmbito dos processos de referencialização.

Consequentemente, uma *referencialização multifocalizada* do desempenho docente, sendo este perspetivado entre a *macro*, a *meso*, e a *microrreferencialização*, opera uma descrição *multirreferencializada* das finalidades e necessidades da avaliação do desempenho docente e dos respetivos aspetos operacionais, designadamente as suas funções, as suas dimensões, os seus parâmetros, critérios e indicadores. Também aqui, o processo de referencialização encerra um exercício de conceptualização do objeto da avaliação e do dispositivo de avaliação em si e, como tal, um duplo estatuto metodológico e científico (G. Figari, *ibidem*, 2001).

O recurso à metodologia de referencialização consolida os processos a partir dos quais são definidas as coordenadas e construídos os quadros de referência das situações e do

comportamento ou ação dos professores e educadores. Quer isto dizer que a referencialização corresponde à consecução de modelos inteligíveis dos fenómenos percebidos – tal como o desempenho docente – na sua complexidade. Porém, a metodologia de referencialização tem-se mostrado algo *isomórfica*¹⁷⁶ (em oposição à perspetiva *polimórfica*), recorrendo-se a uma formatação racional de um sistema oficial de referenciais, com origem exclusiva nas esferas da administração central. A isto subjaz a ideia de que aquele quadro *isomórfico* de referências de avaliação induz um efeito de modelização da avaliação configurador das propriedades do desempenho docente que a administração central pretende incutir nos processos de avaliação do desempenho docente. Ocorre-nos, ainda, a possibilidade de tal modelização centralista surgir como uma construção racionalizadora de um determinado número de propriedades essenciais ao exercício da profissão docente que é preciso apurar do ponto de vista empírico. Além disso, aquela modelização centralista emerge como um conjunto de procedimentos classificatórios do desempenho docente enquanto objeto empírico diretamente observável, cuja principal valência será a capacidade de explicar os dados que caracterizam o comportamento e a ação dos docentes de forma quantificável e, necessariamente, arbitrável.

Ao estatuto metodológico da referencialização do desempenho docente associamos, também, a correspondente resposta teórica, dado que as estruturas educacionais (de pendor formal, não formal ou informal) que condicionam e estruturam as lógicas de ação e do comportamento dos professores e educadores estão, normalmente, conectadas a campos conceptuais (sociologia das organizações, ciência política, pedagogia e didática, teoria curricular, gestão de recursos humanos, teorias da gestão e administração, etc.) e contextuais concretos que formatam o quadro de referências e referenciais caracterizadores do desempenho docente, configurando-o num objeto passível de ser avaliado, promovendo, dessa forma, o estatuto operatório do processo de referencialização do desempenho docente, independentemente da linha de orientação tomada pelos referenciais.

¹⁷⁶ A ideia deste *isomorfismo* da referencialização da avaliação do desempenho docente advém da perspetiva unívoca e até absoluta (caracteristicamente centralista) dos parâmetros oficiais dos quais tem decorrido todo o esquema de avaliação do desempenho docente, sem ter em conta outros parâmetros e outros contextos e atores (mais periféricos face à administração central) com potencial para influenciar o processo de referencialização e respetivos fatores de avaliação do desempenho docente, seja ao nível da definição de indicadores, parâmetros e critérios de avaliação, seja ao nível do desenvolvimento dos processos propriamente ditos.

Aliás, é nesse sentido que a referencialização ocorrida na avaliação do desempenho dos professores e educadores pode ser configurada como um sistema de referências, referenciais e consequentes referentes que define uma determinada linha avaliativa em detrimento de outras, determinando um *tipo ideal* da articulação entre as principais linhas de sistematização da avaliação do desempenho docente.

Do ponto de vista teórico, ao caracterizar o desempenho docente como um objeto *multirreferenciável*, é necessário que o referenciemos segundo um processo de referencialização capaz de circunscrever os seus próprios limites conceptuais, desenvolvendo uma conceção de desempenho docente que vai para além da esfera formal¹⁷⁷.

Com efeito, o conceito de referencialização sobrevém carregado de um sentido de “tornar exemplar”, com um efeito paradigmaticamente prescritivo, exatamente no sentido de formalizar e oficializar os resultados do processo de referencialização: método de delimitação dos referenciais, dos referentes e da determinação dos efeitos esperados da avaliação. O que quer dizer que o processo de referencialização tende a invocar termos mais “normalizadores” e mais “exemplares”, tais como “modelo” e “sistema” (cf. G. Figari, 1996: 52; 2001: 310-314). Assim, o carácter conceptualizador da referencialização do desempenho docente tende a resultar num procedimento manifesto de *modelização* no sentido de arquitetar um sistema teórico de explicação e compreensão que inter-relaciona (sistematiza) os diferentes componentes e características da avaliação desse desempenho. A isto corresponde o “ato de modelizar” (*idem*, 1996: 53) um determinado propósito avaliativo composto por um quadro de referências selecionadas segundo determinadas características e, por isso, consideradas pertinentes para a avaliação do desempenho dos professores e educadores. Ou seja, reporta-se à condução de um trabalho de análise destinado a consolidar uma perspetiva organizada de um conjunto de referências e referenciais do desempenho docente, procurando-se, por essa via, edificar a sua *representação formal* tão explícita quanto possível.

Numa perspetiva sociológica, o significado de *modelo* de avaliação do desempenho docente induz a um procedimento descritivo que transmite uma imagem idealizada e abstrata do

¹⁷⁷ Esta esfera formal, sob a forma de uma descrição formal e oficial do desempenho docente, encontrámo-la inscrita, por exemplo, no Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e no Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

desempenho e da ação dos professores e educadores, sendo que esse procedimento emerge como uma estratégia de análise e compreensão do desempenho docente desejado e esperado. O que ocorre dizer é que o desempenho docente passa a ser compreendido a partir de um processo de atribuição de significados aos comportamentos dos professores e educadores, que configuram esse desempenho, recorrendo a um conjunto de conceitos e categorias pré-sistematizadas que encerram um determinado *modelo* de interpretação e compreensão¹⁷⁸ do *desempenho realizado*, comparando-o com a perspectiva do *desempenho esperado*. Para isso, é convocado o estatuto teórico e conceptual sobre o significado do desempenho docente que encerra, ele mesmo, a essência, o sentido e o significado das respetivas referências e consequentes referenciais, através dos quais são explicados e legitimados os resultados, os efeitos e as consequências da avaliação.

Daqui decorre a noção de “sistema” enquanto unidade complexa de um certo número de elementos que interagem entre si e com os elementos exteriores¹⁷⁹. Em si, o “sistema” procura reduzir os fenómenos sociais e educativos a um mecanismo que procura desenvolver uma compreensão dos comportamentos dos atores (professores e educadores) envolvidos nesses fenómenos, denunciando um “estatuto operatório” do “sistema de avaliação” próximo do significado do “aparelho-padrão” (G. Figari, 1996: 57) que procurará medir o comportamento de situações médias ou padronizadas (expressas nos *referentes da ação*) face a situações reais ou efetivamente realizadas (traduzidas nos *referidos da ação*). Ao mesmo tempo, procura-se estabelecer uma correspondência (positiva ou negativa) entre o objeto (desempenho docente) e o sistema de referenciais que lhe é induzido, reportando-se a um efeito de “sistemografia”.

Assim, o sentido do processo de referencialização de que daremos conta neste modelo de análise é ilustrado pelo emprego que lhe é dado por Gérard Figari (1996: 52)¹⁸⁰:

“[...] trata-se de invocar o processo que consiste em empreender uma procura de referentes pertinentes [...] que possam explicar e justificar a conceção e a avaliação de um dispositivo educativo. Este procedimento pressupõe uma metodologia de explicação da realidade das situações educativas que pode desembocar na construção dos ‘projetos’ de intervenção sobre essa realidade”,

no sentido de que

¹⁷⁸ Cf., a propósito, M. Weber, 1983; A. Silva, 1988.

¹⁷⁹ Cf., a propósito, G. Figari, 1996: 54; Y. Bertrand e P. Valois, 1994: 12-14.

¹⁸⁰ Ver, também, Gérard Figari (2001: 310-314).

“Evocar um quadro ou um sistema de referências pode, muitas vezes, significar designar um campo científico, em relação ao qual vai ser dada uma explicação de um determinado fenômeno: vamos explicar, por exemplo, o funcionamento do estabelecimento escolar a partir de saberes e de métodos da sociologia das organizações ou análise de sistemas, ou ainda da psicologia social, sendo estes campos do saber, considerados como sistemas de referências já construídos e capazes de atribuir, cada um deles, um sentido possível a determinados resultados.

É mais ou menos esse o sentido que é dado à palavra ‘referencial’ (Ardoino e Berger, 1989): ‘um sistema de referências que constituem uma ótica, um tipo de leitura, uma perspectiva de análise privilegiada’ ” (*idem, ibidem*: 38),

da mesma forma que

“A referencialização, isto é, a procura das referências especificamente escolhidas no sentido de se constituir um modelo para a descrição mas também [...] para a ação, é tanto mais complexa de elaborar quanto mais procura dar resposta a uma situação de entradas contraditórias” (*idem, ibidem*: 79).

É em conformidade com esta noção e sentido de referencialização que desenvolveremos nos próximos pontos os nossos contributos para a sistematização e conseqüente conceptualização das *fontes* ou *procedências* através das quais o processo de procura, compreensão e justificação de referências e referenciais pode ser equacionado, desenvolvido e sistematizado segundo a nossa perspectiva *multifocalizada* de análise privilegiada. Para tal, o nosso modelo de análise prosseguirá com um exercício de conceptualização que visa articular várias narrativas e racionalidades de um contexto próprio (sistema educativo), e conceptualizando um corpo de referências e referenciais relativos a esse contexto e às situações institucionais, organizacionais e profissionais a que o desempenho docente (objeto ou situação) deve, ou pode ser, reportado.

1.2. Uma perspectiva de conceptualização assente no conceito de *multirreferencialização*¹⁸¹

Não sendo nosso propósito desenvolver uma conceptualização do processo de referencialização e de *modelização* da avaliação do desempenho docente na procura da respetiva

¹⁸¹ Para melhor esclarecer o sentido do nosso ensaio teórico conceptual, reafirmamos que é exatamente em relação ao desempenho docente que procuraremos operar com o termo *multirreferencialização* na perspectiva de um processo e método de delimitação de um conjunto de referências e respetivos referenciais que deverá resultar na abordagem de um *aparelho construído* ou de uma *constelação de referenciais* e respetivas condicionantes conceptual e teoricamente estabelecidos, correspondendo, da nossa parte, a um contributo teórico e conceptual para o estudo dos processos de referencialização da avaliação do desempenho dos professores e educadores.

teorização normativa, propõe-se, porém, um exercício que representa muito mais um ensaio teórico e conceptual com a finalidade de envolver, criticamente, uma pluralidade de referências e referenciais da avaliação do desempenho docente. Um exercício que, aliás, poderá ser definido como uma (re)construção conceptual que procurará explorar e conjecturar propriedades ou características consideradas essenciais ou, simplesmente, utilizáveis, para a aferição dos desempenhos profissionais dos professores e educadores, com uma dupla tendência: por um lado, para adotarem a forma de condicionantes; por outro, de elementos classificatórios, dos sentidos e significados desses desempenhos e respetivo modelo de avaliação em formatação ou, alternativamente, já instituído e normalizado, introduzindo, neste último caso, a avaliação do desempenho docente na perspectiva do *paradigma do controlo*¹⁸².

Assim, partimos da conceção de um “modelo de leitura” já desenvolvido através de modelos de análise gerais resgatados da sociologia das organizações (educativas), das teorias administrativas e dos modelos de avaliação educacional, a partir dos quais desenvolveremos um ensaio de *conceptualização multifocalizada* dos processos de referencialização que propiciam a situação particular de avaliar o desempenho docente. A este exercício poderemos fazer corresponder uma espécie de *sistema de explicação e compreensão* que relaciona os diferentes narrativas e racionalidades do desempenho docente, com origem em diferentes perspectivas sociais, organizacionais, políticas e ideológicas, que terão a função de captar e caracterizar os sentidos e os significados desse desempenho, enquanto objeto a avaliar, segundo uma lógica *polimórfica e multidiscursiva*.

Depois de uma incursão por várias teorias e modelos de análise organizacional e da avaliação do desempenho humano no interior das organizações (nomeadamente, educativas) e,

¹⁸² Além disso, na senda da perspectiva de Gérard Figari (1996: 59), devemos ter consciência que qualquer processo de referencialização implica a emergência de um quadro de análise através do qual se possa constituir num verdadeiro “ensaio de modelização”, enquanto “construção abstrata e figurada da realidade” a ser avaliada, introduzindo a avaliação do desempenho na perspectiva do “paradigma da interpretação” (C. Hadji, 1994: 132), ora meramente indicativa, ora estrategicamente imperativa. Essa realidade é, assim, configurada como um “sistema”, cuja entrada dispõe de dados descritivos de situações, de representações e de juízos, e cuja saída apresenta valores numéricos, respostas qualitativas e descritivas relativas a dados situacionais ou às características da realidade (cf. G. Figari, 1996: 59). Esse ensaio de modelização corresponde a um processo de investigação e, consequentemente, de explicação que procura verificar até que ponto o processo de referencialização comporta uma “delimitação do contexto” (o “induzido” ou as determinações, as origens), uma “dimensão de elaboração individual e coletiva” (o “construído” ou o processo, a negociação, a elaboração), e um “tratamento dos resultados e dos efeitos” (o “produzido” ou a atualização, a programação, o planeamento). A esta trilogia de vetores do processo de referencialização, o autor dá a designação de “esquema ICP” (= induzido-construído-produzido), sendo suscetível de ser verificado nas dimensões de qualquer realidade educacional a avaliar, percebendo-se que estas três dimensões funcionam de forma interativa, na medida em que os dados “induzidos” têm a função de alimentar a “construção”, que por sua vez conduz a uma “produção”. O principal aspeto operacional (genérico) deste esquema de referencialização (ou sistematização de dados) consiste em concretizar a função de *explicação* e de promover uma melhor *realização e aplicação* dos processos educacionais sobre os quais recai esse mesmo processo de referencialização (*idem, ibidem*: 61).

ainda, por alguns modelos e métodos de avaliação do desempenho humano em sentido genérico e na perspectiva especificamente educacional, sobrevém-nos a ideia de ausência de uma conceptualização e análise das *procedências* dos processos de referencialização da avaliação do desempenho docente que se mostre suficientemente clarificada e especificamente direcionada para este setor particular da avaliação.

Daqui decorre uma das nossas hipóteses teóricas, segundo a qual, o processo de institucionalização da avaliação do desempenho docente, entre uma perspectiva mais formal e uma orientação mais informal, é suscetível de adotar uma matriz *polimórfica* e *multifocalizada* em referenciais com características muito variáveis, consoante os seus textos e contextos (físicos e ideológicos) de origem, em que as linhas de concordância-discordância, institucionalização-desinstitucionalização, estabilidade-instabilidade surgem da confrontação de interesses e de perspectivas de atores sedeados em contextos diferenciados (macro, meso e micro), cujas lógicas de ação se mostram potencialmente não coincidentes entre si, resultando em determinações cujo impacto é burocraticamente previsto, mas política e institucionalmente incerto.

Assim perspectivada, a *referencialização multifocalizada* suscita uma apreensão *multidimensional* da avaliação do desempenho docente, em que as estruturas, os normativos, as práticas e os comportamentos surgem estruturados por via de processos de controlo burocrático com efeito prescritivo, sendo que tal estruturação parece não garantir uma articulação plena dos diversos fatores inerentes à avaliação de professores e educadores, podendo mesmo surgir desarticulados por força de dinâmicas de ação inscritas em registos institucionais de níveis diferenciados, perceções e sentidos discrepantes, e em dinâmicas políticas divergentes ou escassamente convergentes.

Não obstante, não damos como definitiva e única possibilidade a nossa apreensão de uma *perspetiva multirreferencial* da avaliação do desempenho docente, apesar de, cremos nós, mostrar a vantagem heurística de propiciar uma compreensão mais alargada e sistematizada das *procedências* que dão origem às referências e aos referenciais que denunciam uma pluralidade de lógicas e influências dos processos de referencialização e modelização da avaliação do desempenho docente. Efetivamente, neste exercício de conceptualização, a noção de *perspetiva multirreferencial* corresponde a uma *constelação de referências e referenciais* dependente das

inúmeras lógicas da sua institucionalização e das diversas *narrativas*¹⁸³ associadas. Dessas *narrativas* sobressairá o contributo analítico de diversas variáveis, tais como a liderança, o controlo, o poder, a autoridade, a participação, a decisão, etc., em que cada uma dessas *narrativas* contemplará uma forma específica de olhar e envolver tais variáveis nos processos de referencialização do desempenho docente enquanto objeto de avaliação.

Congruentemente, verifica-se um “*discurso oficial*”, (M. Apple, 1997b). do significado do “desempenho docente” (dimensão administrativa central) a que se somam as perspetivas diversas, confluentes ou contraditórias, dos meso e microcontextos, denunciando uma transferência de responsabilidades educativas da qual resulta uma conceção convergente ou divergente de desempenho docente. Essa *transferência não linear* de responsabilidades pela eficácia do sistema e das escolas e pela eficiência dos docentes acontece entre a programação administrativa do centro, passando pela gestão intermédia dos processos que ajudam a gerir os desempenhos organizacionais, grupais e individuais, até às estratégias individuais que caracterizam e especificam o desempenho docente.

Esta perspetiva de conceptualização dos processos de referencialização do desempenho docente incita a uma (re)construção teórica e conceptual dos referenciais relativos ao desempenho docente em três dimensões: macroestrutural, mesoestrutural e microestrutural, levando a que se abordem, em termos compreensivos e explicativos, estes contextos através de referências e referenciais *multidimensionais*, conduzindo a uma *multidiscursividade difusa* do próprio processo de referencialização. Assim sendo, o desempenho docente deverá ser um tópico a explorar pela investigação e conseqüente explicação/compreensão de finalidades, aspetos burocráticos, aspetos operacionais, condições de realização, processos de gestão organizacional, curricular e pedagógica, relacionamentos, conseqüências, efeitos, etc., a fim de ser consolidado um quadro de referências e referenciais, através dos quais a avaliação poderá ser devidamente fundamentada e compreendida.

A isto corresponde uma outra hipótese do nosso exercício de conceptualização, alinhando-se com facto de os processos de referencialização e a operacionalização dos respetivos referenciais e referentes (manifestos ou latentes) de avaliação estarem sujeitos a dinâmicas

¹⁸³ Considera-se aqui o termo “narrativa” perspetivado por Jerome Bruner (1996: 16 e ss.), sendo que o autor entende “narrativa” como modo de pensar e estruturar o conhecimento sobre algo, implicando uma sequência de eventos a qual veicula um significado geral sobre a realidade, simbolizando o processo de construção e utilização de um modo narrativo para construir e tornar inteligível essa realidade.

multidiscursivas, em que os *microdiscursos* da periferia, tendencialmente calculistas e estrategicamente instituídos, tendem a introduzir influências oriundas das motivações, sentidos e significados de natureza individual ou grupal, emergindo como potenciais fatores de incerteza e de descaracterização do caráter previsional da referencialização do desempenho docente instaurado pela norma-padrão do aparelho burocrático.

De forma a tornar mais claro o nosso exercício de (re)conceptualização da referencialização do desempenho docente, segundo uma lógica de *multirreferencialização*, acresce dizer que, se por um lado, perspetivamos o desempenho docente como um objeto de avaliação *macrorreferencializado* através de marcos de referência centrais e normativos preestabelecidos (sistemas de recrutamento e seleção que regulamentam as entradas e saídas do sistema, quadro de desenho de cargos e funções, deveres e responsabilidades devidamente oficializado, etc.), por outro lado, é plausível admitir a necessidade de complementar a *macrorreferencialização* com uma referencialização que parte de referências oriundas das meso e microestruturas do sistema educativo, cujos textos, contextos e respetivas dimensões propiciam responsabilidades, dificuldades, características próprias, níveis de autonomia e procedimentos que justificam que se complemente a utilização dos macro-referenciais com a utilização explícita ou implícita de referenciais mais periféricos, dado que comportam nuances operacionais, funcionais e organizacionais mais localizadas e contingenciais¹⁸⁴.

¹⁸⁴ A propósito, Samuel B. Bacharach e Bryan L. Mundell (1999: 123 e ss.) desenvolvem uma perspetiva da definição das políticas escolares onde discutem as orientações para a ação subjacentes às lógicas de responsabilização burocrática – tratando-se de construções que servem para identificar a coerência com objetivos pré-definidos e para definir critérios de avaliação de procedimentos individuais e organizacionais – e as lógicas de autonomização profissional – que pressupõem a incerteza que não pode ser abolida facilmente pela definição racional da relação meios-objetivos. Desta forma, são esclarecidas as lógicas de ação suscitadas pelas análises macro e micropolíticas, com especial incidência nas orientações micropolíticas propiciadoras de processos de negociação das lógicas de ação no interior das escolas. Mais importante é os autores admitirem que o micropolítico pode ser multicontextual, dizendo respeito muito mais à sua natureza (porque a todos os níveis contextuais ela propicia debates estratégicos sobre diferentes lógicas de ação no seio dos grupos de interesse) e não tanto ao respetivo contexto em que ocorre. Designadamente, a análise micropolítica baseia-se em lógicas de ação dentro dos grupos marcados por uma substancial manifestação de autoridade, influência, interesses e coligações, em que os protagonistas micropolíticos são identificados ou definidos por referência à função e ao assunto em análise e, ainda, pelo maior ou menor incremento desenvolvido por esses protagonistas para lutar contra as lógicas de ação burocrática, avaliando a utilidade (para eles) da lógica da ação micropolítica ou profissional. Os autores observam, ainda, que a ação micropolítica corresponde a uma luta por diversas lógicas de ação. Por seu lado, a macropolítica liga-se à maneira como as lógicas de ação são impostas a uma dada organização, a um dado ambiente institucional e aos seus atores. Neste caso, os grupos de interesse em análise terão uma natureza mais centralista e burocrática, mantendo-se interessados em impor uma determinada lógica de ação. Em termos de conclusão, os autores referem-se à possibilidade de se adotar uma visão integrada de ambas as perspetivas, precisamente no sentido de ambas as análises se associarem, sendo que, segundo o argumento dos autores, a micropolítica não existe num vácuo, privada da macropolítica; seria considerar a periferia sem ter em conta o centro; seria encarar os processos internos das organizações sem ter em atenção o impacto das contingências externas. Na verdade, é precisamente esta a postura que adotamos no nosso trabalho, articulando ambas as dimensões de análise, intercedidas pelo mesopolítico. A propósito, ver, também, José Manuel Sousa Pinto (2001: 46 e ss.). No quadro da inter-relação entre as dimensões macro e micro da avaliação, Gilbert de Landsheere (1997: 17 e ss.) refere-se à macro e “micropilotagem”. A primeira respeita à “pilotagem administrativa ou monitoragem de conformidade”, atenta ao respeito pelos dispositivos regulamentares, sendo que, no nosso caso, os professores e educadores, no quadro do seu desempenho profissional em relação à prescrição do seu profissionalismo, surgem como principais unidades de análise. Ao assumir uma natureza tecnocrática, a conceção técnica e burocrática da gestão dos recursos humanos educativos (docentes), pela via da avaliação do desempenho, é

A nossa proposta de conceptualização consiste, pois, em pôr em destaque diferentes *narrativas* que a abordagem da referencialização do desempenho docente e a consequente procura de referências e referenciais podem implicar, afetando-lhe hipóteses teóricas de análise com referência a um quadro teórico que funciona como arquétipo de conceptualização. Uma proposta que se expõe, também, a derivas conceptuais e racionais nem sempre convergentes sobre um objeto ou realidade que afirmamos *multirreferenciável*. O que quer dizer que as múltiplas referências que compõem a nossa *constelação de referenciais* sugerem, também, entradas teórico conceptuais potencialmente divergentes.

Os sentidos que damos aos referenciais enunciados não nos autorizam, porém, a desenvolver uma perspetiva reificada e exclusiva de cada um deles sobre a sua influência na avaliação do desempenho docente. Inversamente, a *constelação de referenciais* que apresentamos sugere que a influência de qualquer dos referenciais não pode ser isolada da interferência dos restantes, pelo que nenhum deles detém o exclusivo em termos de condicionamento e influência dos processos de referencialização do desempenho docente e na sua transformação em objeto de avaliação *multirreferenciável*.

A seguir procederemos a uma análise mais sistematizada do sentido da expressão *perspetiva multirreferencial*, procurando destacar a especificidade e a influência de cada referencial que, do ponto de vista teórico e heurístico, justifica a sua incorporação na nossa *constelação de referenciais* do desempenho docente.

Assim, passaremos a explorar, conceptual e analiticamente, cada um desses referenciais, designadamente: *a) o referencial racional burocrático* implicando a *narrativa da normalização*; *b) o referencial técnico gestor* portador de uma *narrativa* própria do *management*; *c) o referencial*

feita em função das exigências sociais, humanas, económicas e culturais mais abstratas e gerais. As problemáticas educativas surgem formuladas de forma técnica que, para o autor, não é suficiente para a condenar. Não obstante, defende que os docentes deverão ter uma palavra a dizer na conceção e execução das operações e na interpretação dos resultados. Daí o autor atender à lógica da "micropilotagem", equacionada em função das especificidades que caracterizam as periferias. Em termos gerais, o autor defende uma complementaridade entre estas duas dimensões de "pilotagem", não se mostrando, portanto, incompatíveis, mas, pelo contrário, dimensões subsidiárias que deverão concorrer para o mesmo fim. Por seu lado, David Silverman (1989: 14, 70 e ss.) estabelece a relação entre ambas as perspetivas, associando a perspetiva micro à lógica da investigação sediada no paradigma do interaccionismo e, por sua vez, a perspetiva macro à investigação mais estrutural. Culmina as suas observações com argumentações sobre o "abismo" estabelecido entre ambas as perspetivas, denunciando e contrapondo argumentos mais extremados de parte a parte, designadamente os argumentos estruturalistas de raiz neo-positivista/funcionalista e neo-marxistas a respeito da perspetiva macro e a resposta dada pelo lado do interaccionismo.

técnico profissional com a narrativa do profissionalismo; e, por último, d) o referencial político em linha com a narrativa do dissentimento.

1.2.1. O referencial racional burocrático e a narrativa da normalização¹⁸⁵

Uma abordagem racional burocrática da referencialização do desempenho docente sugere que os professores e educadores sejam socializados para se adaptar e corresponder aos designios da sociedade de uma forma eficiente, sem contestar os valores e as normas que tendem a padronizar e a prescrever os seus comportamentos. Tal como o aluno, pela prescrição normativa e padronizadora de currículos, programas, finalidades e competências, também o docente é socializado segundo uma lógica de prestação-consumo dos serviços educativos, no sentido de se desenvolver uma matriz de socialização que se mostre adequada e pertinente à concretização do funcionamento da sociedade segundo os valores oriundos da elite do poder dominante. Tal efeito socializador decorre do carácter normalizador do interesse e do valor da própria avaliação, a qual prescreve, primeiro, o conjunto de competências e atribuições funcionais definidoras do perfil profissional docente¹⁸⁶ e, depois, o tipo de apreciação que deve ser feita ao desempenho dos professores e educadores. A avaliação do desempenho parece emergir como uma estratégia central para controlar, burocraticamente, a ação dos docentes, reconhecendo-se, com as palavras de Gérard Figari (2007: 18), que “há quem pense que a avaliação só serve para controlar”, dando fundamento a uma “tradição de controlo”.

Trata-se, nesta linha de raciocínio, de uma perspetiva que concretiza a função cultural que introduz o corpo docente num campo ideológico configurador de uma formação democrática da *política de controlo* pela via de mandatos políticos representativos de uma maioria, exatamente na medida em que as políticas de avaliação de professores e educadores decorrem, também, do

“[...] modo de eleição dos representantes [que] reproduz quase integralmente a conceção dominante da democracia representativa, através da qual os constituintes escolhem periodicamente aqueles que têm poder de tomar decisões no seu lugar.

¹⁸⁵ Com um claro enquadramento teórico e conceptual no quadro da teoria técnica da educação (R. Tyler, 1949; S. Kemmis, 1993). A este enquadramento voltaremos mais adiante com maior pormenor, no momento de explicitarmos e justificarmos, em particular, o *referencial técnico profissional* e a *narrativa do profissionalismo*. Para já, insistimos na ideia de que se trata de um alinhamento teórico e conceptual que apresenta influências ao nível de todos os referenciais e respetivas narrativas por nós sugeridos.

¹⁸⁶ Cf. o Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e o Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Uma estrutura de decisão como esta conduz não só os alunos, mas também os outros membros da organização educativa [nomeadamente, os docentes] a aceitar e perceberem como legitimar esta conceção de democracia, que se resume a escolher a minoria que tomará as decisões pela maioria" (Y. Bertrand e P. Valois, 1994: 97).

Sedeada numa dimensão normativa tipicamente centralista, esta lógica de referencialização dos sistemas de avaliação educacional baseia-se na inoculação de conhecimentos pré-determinados e instituídos segundo uma conceção de educação profundamente estruturada e orientada para a transmissão de conhecimentos pré-ordenados, obedecendo a um exercício de formulação prévia de referentes sob a forma de metas, objetivos e mandatos organizacionais e curriculares (cf. B. McKenna, 1987). Aquela formulação prévia sugere uma perspetivação do sistema educativo que detém o poder administrativo e burocrático centralmente instituído para prescrever um conjunto unívoco de objetivos que orientam o funcionamento das escolas e a ação dos docentes. Tais objetivos adquirem uma tradução, pelo topo da hierarquia burocrática, em pressupostos e critérios racionais que comandam à distância os processos de gestão e de execução levados a cabo pelos professores e educadores. Decorrentemente, a avaliação do desempenho docente acaba por ser vinculada à lógica particular da administração e gestão (de comportamentos e desempenhos) por objetivos, ora com carácter indicativo, ora com carácter imperativo (cf. G. Figari, 1996: 46). O carácter imperativo, em particular, indicia esquemas laborais marcados pela necessidade de se cumprir com os requisitos burocráticos de tais esquemas, levando a que

"O trabalho bem feito acaba sendo substituído por trabalho que simplesmente se cumpre [...]. Este isolamento reduz as chances de que a interação entre os participantes permita críticas e limita a possibilidade de que possam surgir oportunidades para repensar e desenvolver um ensino compartilhado entre pares: Habilidades coletivas se perderam, à medida que 'habilidades' gerenciais foram se impondo. [...] com o crescimento de estilos de administração intervencionistas e com a ênfase em esquemas redutivos de responsabilização [...], os currículos e o próprio ato de ensinar são dominados paulatinamente por listas pré-especificadas de competências, resultados e objetivos pré-definidos comportamentalmente, [...]" (M. Apple, 1997b: 184).

Da mesma forma, viabilizam-se estruturas educativas verticalmente hierarquizadas e formalizadas que (des)caracterizam a ação e o profissionalismo dos professores e educadores, segundo uma lógica de impessoalidade e uniformidade de procedimentos e desempenhos (cf. M. Weber, 1971: 20; 1993: 178, 179).

Além disso, a *narrativa da normalização* aqui subjacente consolida um “tempo técnico-racional” que condiciona e padroniza a ação dos professores e educadores, inclusive o próprio desempenho profissional, envolvendo uma separação instrumental entre meios e fins. Esse desempenho profissional está submetido ao caráter imperativo das finalidades educativas decorrentes do mando político e, concomitantemente, uma vez definidas as finalidades e os propósitos da ação docente, identificam-se, de forma instrumental, os meios considerados mais adequados e eficientes que são implementados pelos mecanismos da gestão e administração. Portanto, é neste enredo racionalizador da ação dos professores e educadores que a avaliação do desempenho surge como “tecnologia de gestão” da utilização do tempo que têm disponível para realizar aquelas finalidades. A esta relação instrumentalmente estabelecida entre o “tempo técnico-racional”, os meios e a ação corresponde um critério de gestão eficiente do desempenho docente, confundindo-se essa gestão eficiente com uma “utilização produtiva” do tempo e ademais recursos (cf. A. Hargreaves, 1998: 106 e ss.), segundo a linha da organização escolar de matriz “meritocrática-monocultural” (M.^a Casa-Nova, 2005: 195).

Decorrentemente, o docente é socializado dando-se-lhe a conhecer as regras da sua inclusão sociotemporal, organizacional e profissional, fornecendo-lhe os conhecimentos e os recursos previamente padronizados e considerados necessários a essa socialização, resultando o processo de referencialização num “sistema de normas” do qual emanam as orientações e imposições fundamentais a que os professores e educadores terão de se submeter, quer segundo uma perspectiva macroestrutural (modelo de referência central, com recurso aos documentos oficiais), quer segundo uma perspectiva microestrutural (modelo de referência periférico), embora o primeiro tenda a sobrepor-se ao segundo, articulando, assim, diferentes dimensões da avaliação. Dessas dimensões, num exercício de referencialização mais holista e integral, Ernest R. House (1993: 35) refere-se, em particular, à articulação entre o central e o local, e entre o político e o profissional, de forma a justificar a necessidade de recolher informações avaliativas distintas. Contudo, o que ocorre dizer é que no alinhamento do referencial racional burocrático aquela articulação acontece de forma convergente, consolidando um efeito reprodutor da racionalidade instrumental de formatação central e com repercussões ao nível da execução periférica, consolidando o “mito da estrutura técnico-burocrática” (cf., a propósito, C. Estêvão, 1998: 185). Os pressupostos desse *mito* configuram, assim, processos de referencialização do desempenho docente que definem políticas de avaliação de professores e educadores com base em

regularidades que padronizam e prescrevem os seus comportamentos e consequentes níveis de desempenho. Ao mesmo tempo, a avaliação procura validar e averiguar em que termos os processos educativos asseguram a reprodução das orientações da classe dominante sob a forma de um centro de poder de caráter oligárquico instituído e institucionalizado como tal, funcionando a avaliação do desempenho como um sistema regulador e prescritor dos referentes, dos *modus operandi*, das competências e das performances dos professores e educadores.

É, portanto, ao Estado central, na sua configuração de *Estado regulador e avaliador*, sob a forma de uma estrutura normativo ideológica tipicamente centralista, que cabe definir um perfil (desejado) de professor e educador delineado no pressuposto funcional de “mero executor” das políticas centrais, em que a sua “base cognoscitiva” é amplamente controlada (J. Formosinho, 1980: 318). É na esteira dos processos regulamentadores e de controlo estatal da ação dos docentes que o *Modelo Estatista* (cf. J. Formosinho, 1991) e as respetivas premissas ganham sentido, segundo as quais, entre outras projeções mais explícitas do modelo, é ao Estado que compete fazer o diagnóstico da qualidade do desempenho docente, das necessidades e prioridades do desenvolvimento do corpo docente, das escolas e do Sistema Educativo. Confrontam-se, assim, os processos de referencialização e modelização da avaliação do desempenho docente com uma dimensão político administrativa capaz de provocar uma interferência forte no âmbito mais restrito da dimensão administrativa, organizacional e pedagógica da escola, imperando uma dinâmica avaliativa cujos processos de referencialização estão mais centrados na esfera centro-burocrática, dependentes do efeito da *ditadura administrativa* (D. Beetham, 1987: 11, 14) segundo o arquétipo da superioridade da administração burocrática (M. Weber, 1993: 178) configurada na imagem do “Estado administrativo”¹⁸⁷, em que as decisões

¹⁸⁷ Este conceito insere-se na linha conceptual tipicamente weberiana (cf. M. Weber, s/d), radizando num quadro de organização política e administrativa da sociedade e das organizações, ao explicar os procedimentos, opções e resultados das políticas organizacionais ou governamentais em termos de competição entre interesses (sejam eles burocrático administrativos, sejam eles políticos), e falando concretamente da burocracia político-governamental (divisão das funções pelas respetivas agências, departamentos, direções, etc.), tem contribuições importantes para a forma como os interesses político administrativos se alinham e o modo como as forças políticas se tendem a equilibrar e a manifestar na estrutura burocrática-administrativa, pelo que “Uma tal combinação é, por sua vez, o produto acumulado de toda uma história de políticas passadas que ficam congeladas sob a forma institucional e desenvolvem uma rede de interesses à sua volta, tanto dentro como fora da burocracia, os quais condicionam as opções presentes. É isto que faz com que o ‘incrementalismo’, o acrescentar do novo ao velho, seja uma forma típica de mudança política. As estruturas existentes também afetam os resultados políticos, não só por meio do alinhamento que dão aos interesses em luta na influência política, mas também através das suas consequências para a implementação daquela mudança. As políticas que só podem ser implementadas com grande dificuldade dentro das estruturas existentes, por exemplo, porque ultrapassam as fronteiras dos departamentos, têm menos probabilidades de aceitação do que aquelas cuja implementação é mais fácil. Isto explica a atração dos novos governos pela reorganização interdepartamental, especialmente quando novas iniciativas ultrapassam as fronteiras existentes. Qualquer explicação da política em termos de interesses burocráticos em luta é, pois, incompleta sem um exame da estrutura em que se insere” (D. Beetham, 1987: 77-78). A concentração do poder político administrativo na figura do Estado moderno aparece como uma das principais fontes da “burocratização” das organizações, sendo que, contudo, outras fontes podem ajudar a perceber a perpetuação dos sistemas burocráticos: “É certo que o Estado moderno, com a sua constituição e expansão, sua institucionalização como aparelho de administração e controlo de um número sempre crescente de setores da vida

relativas à administração pública, incluindo as políticas e práticas de avaliação do desempenho docente da escola pública, são centralizadas, inibindo a participação política dos atores escolares, instituindo, também, uma lógica de passividade na ação desses atores (cf., a propósito, J. Formosinho, 1987). Tal passividade perante a ditadura do Estado administrativo enreda-se num quadro de poderes dos atores escolares na sua relação com as estruturas da administração central, em que o autor argumenta que

“Quanto à base normativa ideológica, três atitudes lógicas são possíveis por parte do ‘poder central’: uma vez que estão retiradas ao professor as tomadas de decisão nesse domínio -, basta exigir-lhe que se abstenha como classe ou como comunidade escolar, de se pronunciar sobre tais matérias, uma segunda atitude é exigir uma adesão normativa ideológica dos seus professores ou dos mais influentes dentre eles; resta ainda a hipótese mais liberal do professor protestar mas cumprir... A escolha entre estas vias depende mais do regime político do que do tipo de centralização” (J. Formosinho, 1980: 319).

A este efeito de *macrorreferencialização* do desempenho docente, consolidado ao nível da estrutura normativa central, corresponde, também, um esquema de responsabilização pelos resultados escolares que recai sobre os gestores intermédios, enquanto primeira instância a ser burocraticamente responsabilizada, facto do qual decorre a tendência para esses gestores desenvolverem mecanismos de controlo organizacional interno (relativamente ao sistema e às organizações escolares) que possam garantir resultados mais otimizados, segundo as prescrições vindas da administração central (A. Afonso, 1998). O que quer dizer que os referenciais com origem na dimensão racional burocrática, não obstante terem a sua fonte essencial no aparelho administrativo central, eles são continuados e, em alguma medida, reproduzidos pelos aparelhos burocráticos periféricos. A este efeito já antes nos referimos na forma de promover a educação como “instrumento da expansão da burocracia” (H. Ramalho, 2001: 119).

Dentro desta linha de perceção surge a *avaliação reguladora*, inscrita nas relações de poder conexas ao objeto avaliado ou, simplesmente, arrolada na “deriva autoritarista” da avaliação (cf. C. Hadji, 1994: 110), encerrando o recurso a um determinado quadro de referências,

social, constitui poderosa fonte do burocratismo. Seria, todavia, enganoso desvincular essa expansão do processo produtivo da sua concentração em algumas, mas enormes unidades empresariais que levam ao desenvolvimento de vasta burocracia que age segundo normas de conduta que diferem relativamente pouco daquelas que governam a ação da burocracia pública. Na realidade, seria inútil insistir demais na separação entre burocracia pública e privada. A lógica que preside à sua operação é a mesma, além do que a expansão de uma leva à expansão da outra. Não fossem esses motivos, a teia de relações entre esses dois setores burocráticos é intrincada [...]. Outra fonte do burocratismo [...] é a questão da estrutura e da expansão das organizações políticas e sindicais” (F. Motta, 1986: 45-46).

referenciais e referentes com origem numa *ditadura administrativa*, que o avaliador poderá utilizar para afirmar o seu poder como possibilidade de se fazer obedecer em função de um determinado mandato prescrito por normas legais. Consequentemente, esse avaliador tenderá a exercer aquele poder de forma a que consiga conservar, reproduzir e perpetuar uma certa ordem das coisas (*idem, ibidem*: 114), em especial, a estratificação social e profissional que lhe é mais favorável.

Aliás, o pressuposto operacional da *narrativa da normalização* implica, também, uma certa instrumentalização do papel do líder (intermédio) enquanto coordenador, gestor e supervisor que exerce o poder burocrático de controlo, condicionamento e avaliação - de que é formal e funcionalmente investido - dos seus subordinados, obedecendo a uma ordem impessoal normalizada e racionalizadora do comportamento e desempenho prescritos e esperados. Como consequência, a estratégia da responsabilização (“accountability”) permite aos Diretores Executivos, coordenadores, relatores, entre outros líderes intermédios, reforçar e legitimar o seu poder para o exercício do qual estão administrativamente mandatados (cf., a propósito, A. Afonso e C. Estêvão, 1992). Além disso, num sentido mais lato, a decisão pela orientação do processo de referencialização do desempenho docente é tomada na base no exercício normativo e administrativo de uma elite, alegadamente, em nome dos interesses da maioria, com grandes probabilidades de resultar numa modelização discricionária e despótica, à mercê da dominação legal da administração burocrática do sistema que a institui e normaliza. Na perspetiva do funcionamento da estrutura burocrática da avaliação, um dos argumentos mais críticos considera que é provocado um enrijamento dos docentes do ponto de vista funcional, pelo recurso a metodologias quantitativas de análise, interpretação e julgamento dos desempenhos e performances dos professores e educadores.

Assim, a avaliação do desempenho, pela via da *narrativa da normalização*, assegura a manutenção de um modo de pensar e de agir, sustentado pela conceção de uma verdade única, objetiva, regularizada, reguladora e instituída por meio de um “documento de referência” ou uma espécie de “lista de controlo”, com a função de prescrever e orientar a procura, recolha e sistematização de informação para avaliar e julgar desempenhos, sendo que para tal propõe ou impõe categorias e dimensões descritivas (cf., a propósito, G. Figari, 1996) uniformes e impessoais do objeto avaliado e, inclusivamente, indicadores e critérios de sistematização e de tomada de decisão, também com as mesmas características, acerca dessa informação.

Daqui decorre a utilização de determinadas modalidades e unidades de medida estandardizadas das performances e dos desempenhos. Seja numa perspetiva de *referencial normativo* ou *criteria*, aquelas modalidades e unidades de medida intermedeiam e clarificam o interesse que os avaliadores têm em prescrever não apenas o *produto*, mas, também, a forma de compreender, explicar e descrever esse *produto*. Perspetiva-se, portanto, uma abordagem dos processos de referencialização do desempenho humano através do qual os professores e educadores são confrontados com um modelo único de evolução social, em que a avaliação instrumentaliza as duas seguintes dimensões: *i)* uma *avaliação criteria*, ao submeter o comportamento dos docentes à prescrição de referentes pré-definidos, pelo que o resultado do desempenho é relacionado ou comparado com aqueles referentes que, *per si*, determinam o sentido e o grau da performance dos atores, consolidando um “referencial criteriado”; *ii)* uma *avaliação normativa*, segundo a qual são acionados métodos e estratégias de comparação de desempenhos, operando um exercício comparativo de resultados comparáveis, recorrendo a um “referencial normativo” (cf. G. Figari, 1993: 142).

Segundo esta perspetiva, recorre-se a um quadro de referências tipicamente normativo, porque compara resultados, e, mais ainda, a um quadro de referências criteriado, porque opera, comparativamente, com referentes e referidos. Genericamente, este referencial prescreve o sentido e os efeitos das performances e dos desempenhos medidos, ou seja, a determinação das características que representam esse desempenho e essas performances. Congruentemente, ocorrem-nos três designações que permitem fazer alguma síntese do sentido atribuído ao objeto avaliado (performance e desempenho docentes): a *eficácia profissional* (enquanto somatório de um conjunto de performances); a *performance individual* (enquanto medida operacional da eficácia); a *eficiência de processo* (relativa ao funcionamento do processo laboral ou profissional em que o ator está envolvido).

Assim, o tratamento das fontes de uma *referencialização racional burocrática* representa um processo, necessariamente, *prévio* à avaliação (cf. Figari, 1993), e *fechado* a interpretações oriundas do exterior do circuito *técnico burocrático* que o criou; assemelha-se a um espectro de finalidades e de necessidades macropolíticas, surgindo como primeiro texto e contexto da referencialização da avaliação do desempenho docente. Ao mesmo tempo, tal processo de *macrorreferencialização* baseia-se num quadro de valores de referência que constituem a filosofia

da ação educativa com pendor oficial e sedeadada no “aparelho ideológico” do Estado administrativo tipicamente centralista (cf., a propósito, L. Althusser, 1980).

Será dentro desta lógica “normativista” que se assiste ao uso dos aparelhos normativos e racionalizadores, pelo incremento de mecanismos de *dominação monocrática* (cf. M. Weber, 1993) impulsionadores de uma certa “susceptibilidade técnica de perfeição” para a concretização de desempenhos e resultados produtivos otimizados conforme as regras oficiais.

Portanto, a ordem racional burocrática definida e institucionalizada pelo quadro das políticas educativas em geral, e pelas políticas de avaliação do desempenho docente, em particular, obedece ao efeito prescritor da administração do Estado central, sendo perspectivada como “[...] um sistema de administração executado numa base de continuidade por profissionais treinados de acordo com regras prescritas” (D. Beetham, 1987: 11, 14), em que, na tese de Max Weber (1993), os docentes assumem o papel de “funcionários” individualmente livres, mas sujeitos à autoridade (apenas no que diz respeito às suas obrigações oficiais), que trabalham dentro de uma hierarquia de cargos predefinida e cada um desses cargos possui uma esfera de competência legal e oficialmente estabelecida, concretizando, assim, a noção de *mérito burocrático* associada à institucionalização administrativa da “Escola meritocrática-monocultural” (M.^a Casa-Nova, 2005: 195).

Mais uma vez, prosseguindo na linha D. Beetham (*ibidem*: 173), as políticas de avaliação do desempenho enquadram-se no padrão administrativo da “dominação legal da administração burocrática”, pelo que atendendo-se ao espírito administrativo e burocrático das regras da avaliação do desempenho docente,

“Obedece-se, não à pessoa em virtude do seu direito próprio, mas sim à *regra* instituída, a qual estabelece ao mesmo tempo a quem e em que medida se deve obedecer. Também o que ordena obedece, ao emitir uma ordem, a uma regra: à ‘lei’ ou ao ‘regulamento’ de uma norma *formalmente* abstrata. O sujeito que ordena é o ‘*superior*’, cujo direito de comando está legitimado por uma *regra* instituída, com referência a uma ‘*competência*’ concreta, cujas delimitação e especialização se fundamenta na utilidade objetiva e nas exigências profissionais postas à atividade do funcionário” (*idem, ibidem*: 707 [itálicos do autor]).

Consequentemente, perpetua-se a dimensão da estrutura funcionalista da organização burocrática que sistematiza o funcionamento e execução da profissão docente, em que o “papel” que cada professor e educador deve desempenhar representa um conjunto de normas, comportamentos, condutas, valores, atitudes e expectativas sócio-organizacionais que se reportam

aos titulares de cada posto, função ou cargo da organização, pelo que a cada docente, na configuração de funcionário, é associada determinada “expectativa programática” (R. Mayntz, 1977: 106) matizada por um determinismo administrativo do tipo “top-down” (A. Bolívar, 2000).

Para melhor precisar o sentido específico do *referencial racional burocrático* e da respetiva *narrativa da normalização*, vale a pena, por exemplo, atender ao facto de os professores e educadores serem, social e profissionalmente, *formatados* desde o momento que decidem ingressar na profissão e, concomitantemente, à perspectiva de se assumirem como reprodutores de bens e serviços educativos, desde que ocorrem os processos de recrutamento e seleção de docentes, em que, logo à partida, o mérito profissional surge como critério fundamental para avaliar até que ponto o candidato individual comporta os padrões sociais, culturais e profissionais que uniformizam e impessoalizam o exercício da profissão docente. Além disso, os professores e educadores estão permanentemente sujeitos aos processos que normalizam e definem as condições de manutenção da sua posição na carreira docente, como parece ser o caso dos sistemas de progressões, direta ou indiretamente, afetas aos processos de avaliação do desempenho, ao que corresponde, também, uma estratégia de adaptação dos docentes aos valores de uma divisão social do trabalho escolar previamente escalonada (cf., a propósito, Y. Bertrand e P. Valois, 1994).

Os mesmos pressupostos servem para justificar o argumento segundo o qual os professores e educadores são vistos como reprodutores de uma ordem social e organizacional que depende, grandemente, de um processo de referencialização, na forma específica, de *macrorreferencialização* prévia à ação docente, desenvolvido e normalizado segundo uma racionalidade *a priori*, rejeitando a ideia de uma *referencialização em construção*. Porquanto, parece-nos razoável que se diga que o meio social e organizacional da escola (no seu aspeto marcadamente educativo e socioprofissional) condiciona o *comportamento aceitável* dos atores, em que o docente é avaliado segundo referentes que prescrevem a transmissão eficaz de conhecimentos e competências pré-determinados aos alunos; ambos os meios procuram efetivar níveis e padrões de desempenho segundo as normas socioculturais referenciadas pela minoria que, democraticamente, representa os interesses da maioria, segundo um *tipo ideal apriorístico* de comportamentos e consequentes desempenhos. Ao mesmo tempo, a avaliação do desempenho é institucionalizada no sentido “top-down” (A. Bolívar, 2000) sob a forma de cultura da

racionalização e de hierarquização vertical das relações de trabalho dos professores e educadores, segundo a qual é consolidado um esquema de afetação e alocação dos docentes em cargos, funções e tarefas específicas, cujo desempenho deverá obedecer à conformidade daquela racionalidade *a priori*.

Por fim, diríamos que o epílogo básico da *narrativa da normalização* diz, portanto, respeito a uma maior e contínua formalização e impessoalização dos níveis hierárquicos de autoridade e controlo dos cargos, funções e tarefas docentes, exatamente pela via da socialização burocrática numa perspetiva de integração social e profissional, de que decorre uma perspetiva de controlo e monitorização central e organizacional, tratando-se, no entender de John McNeil (1987) de uma das principais influências externas (em relação à escola) que caracterizam as políticas de avaliação de professores e educadores, conforme procuramos ilustrar no quadro seguinte.

QUADRO n.º 1

Sistematização dos elementos caracterizadores do *referencial racional burocrático* e a *narrativa da normalização*

Conceitos e dimensões utilizáveis para a interpretação do desempenho docente	Principais referências constitutivas	Referentes gerais	Critérios gerais de avaliação	Âmbito dos indicadores gerais	Funções da avaliação
<p>Ideologia da classe dominante</p> <p>Estado <i>regulador</i> e <i>avaliador</i> e a <i>ditadura administrativa</i></p> <p><i>Dominação monocrática</i> da ação docente</p> <p>Docente <i>gestor</i> e, fundamentalmente, <i>executor/reprodutor</i> de sentidos e de significados do seu desempenho</p> <p>A escola perspectivada como <i>contexto de eficiência burocrática</i></p> <p>Objetivos da <i>ordem central</i> (administração central) <i>versus</i> objetivos da <i>ordem local</i> (periferia)</p> <p>Socialização burocrática e definição meritocrática do profissionalismo docente</p> <p>O funcionalismo docente como imperativo profissional, formal e impessoal</p> <p>A profissão docente entendida como “regularidade coletiva” na perspetiva da sua burocratização</p> <p>Gestão racional do “tempo docente”</p> <p>Uniformização e impessoalização do profissionalismo docente como controlo burocrático</p>	<p>Eficiência de gestão dos recursos educativos</p> <p>Distinção profissional pelo mérito</p> <p>Eficácia burocrática</p> <p>Eficiência dos processos</p> <p>Uma performance educacional orientada para a conformidade à norma</p> <p>Adequação das competências dos docentes aos objetivos do sistema educativo</p> <p>Transmissão de conhecimentos pré-ordenados com efeito reprodutivo</p> <p>Socialização profissional para a conformidade à norma central</p> <p>Normalização com efeito prescritivo do desempenho docente e um consequente controlo burocrático da profissão docente</p> <p>Desenho funcional da profissão docente tipicamente centralista, resultando numa padronização de competências profissionais</p> <p>A Direção Executiva como mecanismo de reprodução das políticas centrais, incluindo as políticas de admissão e avaliação de pessoal</p>	<p>Educar/formar para a conformidade social, cultural, política e ideológica</p> <p>Promover processos de ensino-aprendizagem eficientes pela gestão racional e otimizada dos recursos pedagógicos e didáticos</p> <p>Elevar os níveis de qualidade da educação com referência aos requisitos técnico-burocráticos</p> <p>Centrar a ação docente no cumprimento das finalidades do sistema educativo</p> <p>Responder aos interesses da classe dominante</p>	<p>Interesse pelas atividades escolares</p> <p>Trabalho pedagógico e didático centrado nas finalidades da <i>ordem central</i></p> <p>Grau de envolvimento na organização escolar, segundo o pressuposto integrador dos padrões culturais e ideológicos dominantes</p> <p>Nível de domínio técnico das funções docentes (susceptibilidade de técnica de perfeição)</p> <p>Grau de cumprimento dos objetivos da <i>ordem central</i></p> <p>Desenvolvimento profissional numa perspetiva de reprodução dos valores dominantes</p>	<p>Elevação dos níveis formais de sucesso escolar</p> <p>Realização máxima dos objetivos educativos oriundos da <i>ordem central</i></p> <p>Gestão e utilização racional dos recursos</p> <p>Grau de comprometimento com a ordem organizacional e ideológica instituída</p> <p>Níveis motivacionais para o trabalho</p> <p>Promoção de práticas curriculares sintonizadas com o modelo de desenvolvimento social dominante</p> <p>Tempo de trabalho (planificação, gestão e execução)</p> <p>Níveis de absentismo laboral</p> <p>Relações estabelecidas com os “usuários” (alunos, pais e comunidade educativa)</p> <p>Formação e aprendizagem contínuas em relação direta com as funções desempenhadas</p> <p>Pertinência e relevância social e cultural do desempenho docente, segundo a perspetiva da <i>ordem central</i></p> <p>Adequação e coerência das práticas docentes face ao horizonte das políticas educativas emanadas da classe social dominante</p>	<p>Referenciar a educação e a prática docente como domínios reprodutores da <i>ordem central</i></p> <p>Introduzir mecanismos de controlo e gestão racional e otimizada dos recursos humanos educativos</p> <p>Controlar os fluxos dos contingentes humanos e respetivos custos de admissão e progressão</p> <p>Padronizar meios, processos e fatores do desempenho docente</p> <p>Estandardizar os procedimentos laborais pelo incremento de competências padronizadas</p> <p>Certificar competências de reprodução e perpetuação da ordem social instituída</p> <p>Comparar desempenhos</p> <p>Comparar desempenhos com objetivos pré-ordenados</p>

1.2.2. O referencial técnico gestor e a narrativa do management

A “ideologia do management” (cf. A. Afonso e C. Estêvão, 1992: 91) inaugurada pela tradição taylorista e fayolista, prosseguida pelo movimento das relações humanas e subsequentes teorias comportamentalistas e da motivação humana, surge na esteira dos mesmos axiomas que, desde sempre, caracterizam a cultura da eficácia e da eficiência das organizações e dos seus atores, cuja função do *management* coincide com um papel tipicamente tecnocrata assumido, privilegiadamente, pelos chefes, supervisores ou coordenadores que passam a protagonizar uma supervisão centrada no funcionário, no seu trabalho e conseqüente desempenho, com o objetivo de registarem a manifestação e a evolução dos *padrões de desempenho* (cf. R. Likert, 1971), em função da consecução de uma certa *utilidade económica* dos sistemas produtivos e, decorrentemente, da educação.

O facto de se adotar uma abordagem gestora nos processos de referencialização e modelização da avaliação do desempenho docente leva a que tais processos passem a ser caracterizados por uma *narrativa* exprimida pelas práticas do *management* e de tudo o que encerra ao nível do funcionamento e *utilidade económica* do sistema educativo, das escolas e dos docentes. Neste caso, o significado dos indicadores de avaliação do desempenho tendem a estar submetidos aos processos de mercantilização em que a sala de aula passa a ser o principal foco de atenção, bem como a qualidade e a eficácia daquilo que aí acontece, que passam a ser da exclusiva responsabilidade dos docentes. E, com efeito, a instrumentalização dos domínios e dos indicadores de avaliação – enquanto constitutivos do referencial respetivo – sugerem uma certa neutralidade tecnicista com que o quadro referencial da avaliação é definido e apresentado. Aliás, tal como observa Jurjo Torres Santomé (2005: 89):

“A linguagem dos indicadores encaminha-nos aos ideais da uniformidade, penalizando as diferenças e a diversidade, atacando a própria conceção daquilo que deve ser uma sociedade democrática. [...]. A linguagem da estandardização pretende justificar uma preocupação com as dimensões da equidade e justiça social, assegurando que todas as pessoas recebem a mesma educação, não obstante subjacente a este tipo de propostas se ocultar uma ou outra filosofia completamente diferente: uma ideologia que aposta num maior controlo e hierarquização do sistema educativo e que, além do mais, dá lugar a uma descontextualização no eixo da tomada de decisões. As resoluções sobre o ensino e a aprendizagem surgem à margem das escolas [...]. Aparecem os peritos, os técnicos da administração, usurpando funções e reduzindo as possibilidades de um governo democrático nas escolas.”

É na senda do *referencial técnico gestor* que o contexto económico surge como uma dimensão importante ao nível do desenvolvimento e condicionamento dos processos de referencialização, que concorrem para a formatação dos sistemas ou modelos de avaliação e da própria compreensão que se faz do desempenho docente.

Com efeito, o espectro da crise económica centrado no contexto alargado do quadro nacional, europeu e, até mesmo, mundial, tem vindo a suscitar orientações macro, meso e microeconómicas que procuram reequacionar aspetos relacionados com o combate à crise económica ao nível destes três contextos de ação, com a preparação técnica e profissional dos profissionais de educação, correspondendo a formas *pluri-institucionais* de resolução dos problemas económicos, visando o mesmo fim e, ainda, com a arquitetura (curricular e organizacional) dos próprios dispositivos de educação e formação que envolvem tanto os alunos como os próprios docentes. Na verdade, seguindo perspetiva de Michael Apple (1997a), não se trata apenas de retirar autonomia aos professores e educadores: o discurso dominante é desenvolvido no sentido de atribuir à escola e aos seus professores e educadores a responsabilidade pela crise dos sistemas económicos. Neste sentido, as escolas e os professores devem ser avaliados e, conseqüentemente, controlados de forma a que a sua atividade se oriente para a consolidação das necessidades e resolução dos problemas ligados à crise da economia, promovendo soluções técnicas dentro de uma racionalidade que promova valores de empregabilidade, competência, desempenho profissional e competitividade. Neste caso, pela via da avaliação do desempenho docente, reforça-se o ideário de uma agenda educativa preocupada em tomar a educação como um mero requisito ou uma simples apropriação do sistema económico (cf. H. Ramalho, 2002).

Perante a perspetiva de recorrer a referenciais económicos, ainda que demasiado abstratos, o processo de referencialização procurará equacionar um *sistema de finalidades* (ou de necessidades) que propicia a definição de referenciais em três direções distintas: *i)* ao nível do papel das estruturas educativas na promoção do desenvolvimento económico; *ii)* ao nível do desenvolvimento de competências técnico pedagógicas dos docentes com potencial produtivo; *iii)* ao nível do comportamento sócio-organizacional efetivamente produtivo das organizações educativas e dos seus atores. Conseqüentemente, a aplicação do conceito de *eficácia económica* ao desempenho docente decorre, necessariamente, de uma perspetiva de sistema de *inputs* e

outputs que fazem parte do processo de produção educacional, em que a avaliação tem a função de recolher e interpretar informação sobre a *produtividade educativa* (cf. S. Hoenack e D. Monk, 1990). Congruentemente, assiste-se a um enquadramento da *produtividade educativa* na relação produtivista estabelecida entre os resultados e os recursos, designadamente, o tempo, o trabalho e as matérias-primas utilizadas: um enquadramento que opera com indicadores que se pretendem muito objetivos na medição dos graus de eficiência e de eficácia atingidos – os resultados académicos dos alunos, grupos de atores escolares e/ou escolas e o tempo (e ademais recursos) gasto por esses alunos, grupos e/ou escolas (cf. J. Verdasca, 2005). Neste caso, a avaliação do desempenho docente tende a ser instrumentalizada no quadro da gestão dos recursos humanos educativos, emergindo como um mecanismo de gestão e resolução dos problemas humanos mais gerais da produção económica, implicando, conseqüentemente, consideráveis modificações do sistema social e profissional dos atores (cf, a propósito, R. Sainsaulieu, 1993: 2, 3), incluindo do próprio Estado, cujo efeito da figura do Estado Avaliador tende a ser reportado a um cada vez mais impositivo *ethos* competitivo associado às escolas e aos docentes (cf. E. Ferreira, 2009). Daqui, sobressai a referida *utilidade económica da educação*, alinhada, necessariamente, com o pressuposto de que a escola e o trabalho levado a cabo pelos seus atores devem ser orientados para a consecução de elevados padrões de qualidade e de produtividade, sendo que tais padrões constituem os verdadeiros indicadores que sinalizam a capacidade de realização dos objetivos educativos pré-ordenados (J. Verdasca, 2005), sendo considerados os mais pertinentes no quadro daquela *utilidade*. Além disso, tal “índice sintético de produtividade escolar” conjuga dois outros índices parciais, designadamente: *i)* a “probabilidade de sucesso escolar” (referindo-se à frequência relativa) alinhada com o grau de eficácia da escola, dando indicações sobre o grau de consecução dos objetivos educativos, tendo como ponto de referência normativo o *desempenho ideal-tipo*; *ii)* o “rendimento interno escolar”, traduzido pela relação otimizada entre a capacidade para certificar o maior número de alunos de uma mesma geração, utilizando o mínimo de recursos possível (incluindo o tempo) (cf., a propósito, J. Verdasca, 2002, 2005: 265).

Assim, o *referencial técnico gestor* apresenta uma capacidade acrescida para influenciar e condicionar os processos de referencialização da avaliação do desempenho dos atores escolares, simplesmente porque domina a sociedade, condiciona os nossos valores, a nossa forma de estar, de compreender e conceber as coisas e a própria estrutura social sustentada pela exacerbada crença no progresso material da sociedade. Pelo domínio dos

interesses e valores económicos - posse, troca e lucro -, este referencial sugere uma concepção *mecanomórfica* e *econométrica* dos atores sócio-organizacionais e respetivos desempenhos, inserindo-os numa perflilhação económica, individualista e mecanicista (cf. Y. Bertrand e P. Valois, 1994), conduzindo àquilo que José Alberto Correia (2000: 13) designa por “ideologia da modernização” e a “definição económica da educação”. Ao mesmo tempo, essas concepções resvalam para um tipo de responsabilização baseada nas regras e nos pressupostos da ideologia do mercado radicada na ideia original de C. Macpherson do individualismo possessivo, que encerra o reflexo do mundo mercantil e da própria sociedade civil configurada segundo os pressupostos mercadológicos, pelo que os docentes são, enquanto *fatores de produtividade*, responsabilizados pela realização bem ou mal sucedida da educação, vista como mera mercadoria. Da mesma forma, Michael Apple argumenta que o trabalhador (professor) deixa de ter domínio sobre os processos educacionais e pedagógicos na sua totalidade, sendo que existe uma¹⁸⁸

“[...] divisão entre *concepção* e *execução*. Quando as tarefas complexas são fragmentadas em suas operações mais simples, a pessoa que realiza uma das operações perde de vista o todo do processo e deixa de ter o controle sobre o seu próprio trabalho, cabendo a alguém, de fora da situação imediata, o controle maior sobre o que realmente vem a ocorrer. À medida que os empregados perdem o controle sobre o seu próprio trabalho, se atrofiam as habilidades que eles desenvolveram ao longo do tempo. Esse é um processo rápido, tornando assim ainda mais fácil à administração controlar paulatinamente o trabalho alheio, uma vez que não estão mais disponíveis as habilidades para que o sujeito planeje e controle. Nesta situação, emerge um princípio geral: em qualquer trabalho, a falta de uso leva a perdas” (M. Apple, 1997b: 178-179 [itálico do autor]).

Então, a avaliação feita aos comportamentos, desempenhos e respetivos resultados educacionais tende a ser predominantemente quantitativa, cuja divulgação dos resultados (produtos) surge como condição fundamental para a fundamentação das *escolhas educacionais* (A. Afonso, 1998), resultando numa progressiva despolitização da educação e dos desempenhos educacionais como dimensões politizadas que deveriam contribuir para a democratização da sociedade (cf., a propósito, J. A. Correia, 2000).

¹⁸⁸ A este respeito, Michael Apple (1997a: 66), refere-se à “proletarização” do trabalho do professor por via do controlo e da racionalização das estruturas administrativas assentes em “[...] abusos dos procedimentos de controlo técnico no currículo das escolas”. Insiste o autor que “A integração conjunta de sistemas administrativos, currículos redutores de orientação comportamental, procedimentos e ‘competências’ de ensino predeterminadas e respostas dos alunos igualmente predeterminadas e avaliação prévia e posterior, estava a conduzir a uma perda de controlo e a uma separação entre a concepção e a execução. Em suma, o processo de trabalho do ensino estava a tornar-se idêntico a processos semelhantes aos que conduziram à proletarização de muitos outros trabalhos fabris e administrativos”. Veja-se, também, Michael Apple (1994: 148-175).

Os processos de referencialização, segundo o *referencial técnico gestor*, passam, então, a estar integrados numa *narrativa gerencialista*, olhando para a própria avaliação do desempenho docente como uma espécie de mecanismo de racionalização técnica e económica instrumentalizado para a monitorização e controlo da realização efetiva de objetivos económicos, por parte das escolas e dos docentes, segundo uma lógica de controlo com base na prestação de contas do tipo “management accountability” (cf. E. House, 1993; A. Afonso, 1998; L. Paquay, 2004), segundo uma lógica de “pressão pública das lógicas de mercado” (E. Ferreira, 2009: 3832).

Inserem-se, assim, o desempenho docente num clima organizacional propício à prestação de contas¹⁸⁹, com um enquadramento institucional da escola que se assume como *locus de performance económica*¹⁹⁰ e de um enquadramento profissional dos professores que os perspetiva como os fatores mais oportunos da qualidade da educação (H. Ramalho, 2009).

Decorrentemente, a estratégia da prestação de contas tende a salientar, por meio de instrumentos de controlo efetivo, o desenho funcional e utilitário da estrutura organizacional da escola e dos seus objetivos laborais, a sua eficácia e, conseqüentemente, a eficiência demonstrada pelos professores e educadores. Nesta perspetiva, os processos de referencialização assentam numa visão gestonária, cujas referências e conseqüentes referenciais, referentes, parâmetros e indicadores de avaliação são vistos como parte integrante de um mecanismo de controlo e avaliação permanentes da ação docente, destinado a explorar, ao máximo, a sua maior valia enquanto indicador fundamental da integração (bem ou mal sucedida) dos professores e educadores no sistema produtivo (cf. J. Romão, 1999).

Ao envolver o corpo docente numa sociedade civil mercadorizada, o *referencial gestor* define duas importantes circunstâncias: *i*) uma lógica “produtivista” (cf. C. Estêvão, 1998: 191)

¹⁸⁹ Licínio Lima (2011: 36), por seu lado, refere-se aos processos de “extração de contas”, fazendo decorrer esse processo “extrativo” do necessário envolvimento das escolas e, conseqüentemente, dos atores. Não obstante o autor referir-se, em concreto, aos processos de autoavaliação e de avaliação externa das escolas, serve a ideia para sugerirmos que, da mesma forma, a avaliação do desempenho docente decorre de processos de institucionalização que dependem do necessário envolvimento e, até, comprometimento normativo, cultural e político das escolas e dos docentes na aceitação das regras do jogo da avaliação que, inclui claramente uma lógica de prestação de contas sob a forma, precisamente, de “extração de contas”. Além disso, à semelhança do que é referido pelo autor, também a institucionalização da avaliação do desempenho docente tem apresentado “[...] uma orientação nomotética e acentuadamente funcionalista, com vista à introdução de correções e de adaptações à norma [mostrando-se] mais compatível com concepções racionalistas e instrumentais de organização escolar, bem como com perspetivas positivistas de avaliação como se a avaliação [...] refletisse ou reproduzisse fielmente a realidade.”

¹⁹⁰ Algo que pode ser inserido no paradigma da “educação contábil” que define a ação docente que conta em função do respetivo caráter mensurável e comparável dos resultados com determinados padrões de “produtividade” previamente definidos (cf. L. Lima, 2002, 2011).

dos docentes, ligada a um funcionamento flexível das escolas, cujo ímpeto da racionalização assenta, fundamentalmente, na concretização de objetivos económicos (acréscimo e incremento da competitividade, qualidade, produção de mais valia, lucro, etc.), alinhando-se a avaliação do desempenho com um ideário de controlo e verificação de resultados formatado segundo as regras do mercado; *ii*) a mercadorização da própria atividade profissional dos docentes, em que o sentido de mais valia do seu profissionalismo substitui os valores associados a esse profissionalismo, isento da influência de escrúpulos e de posições críticas mais radicais, marcado pelo caráter métrico do seu desempenho suscetível de ser contratável e comparado segundo a aplicação de fórmulas de cálculo de custos e lucros (cf., a propósito, S. Ball, 2005: 23 e ss.). Neste caso, a referencialização do desempenho docente tende a ser influenciada pela institucionalização de indicadores de medida alinhados com metas ou resultados passíveis de ser comparados com um padrão de eficácia pré-ordenado.

A *narrativa do management* aqui subjacente promove, portanto, a universalização dos interesses gestionários e o domínio dos valores económicos¹⁹¹, que, na base de um conjunto de referências economicistas, são tomados como sendo do interesse de todos os atores da escola e, mais latamente, da sociedade, passando, estrategicamente, por *arranjos* conceptuais e materiais tipicamente económicos e culturais, que passam a ser institucionalizados ao abrigo de contratualizações, mais ou menos manifestas, a que se juntam, necessariamente, os *arranjos de comando* impostos pelas regras e políticas mercantis com efeito prescritivo. A propósito, os argumentos de Michael Apple (1997b: 175-176) concretizam um quadro caracterizador desses *arranjos*.

“Com toda a retórica sobre ensino e profissionalismo, que destaca o poder o fortalecimento do professor/a, a melhoria salarial e o aumento da respeitabilidade, a realidade das vidas de muitos professores/as tem pouco a ver com este discurso, em tempos de triunfalismo conservador. Ao invés de se encaminharem em direção a um aumento de autonomia, as vidas diárias dos professores em sala de aula, em muitos casos, estão se tornando cada vez mais limitadas, cada vez mais sujeitas a lógicas administrativas que buscam tornar mais rígidos os controles sobre os processos de ensino e currículo, [...]. O aperfeiçoamento do professor, a cooperação e o ‘fortalecimento do poder’ (*empowerment*) podem estar presentes no discurso, mas a centralização, a padronização e a racionalização são tendências mais fortes, apesar da crescente ênfase da mídia na privatização, na mercantilização e na descentralização”.

¹⁹¹ À semelhança do que é percecionado no quadro caracterizador do *paradigma industrial da educação* (cf. Y. Bertrand e P. Valois, 1994).

Simultaneamente, a mesma *narrativa*, ao consolidar a ideia “autoridade do mercado” (C. Estêvão, 1998: 233), pressupõe o desenvolvimento de processos de socialização *pelo* e *para* o trabalho em função da racionalidade económica. A linha dessa socialização indicia a introdução de princípios e pressupostos que contribuem para a consolidação dos princípios da *liberalização* e da *mercadorização* das práticas educacionais. Tudo isto leva a que as escolas adotem um perfil muito próximo do empresarial e os seus atores (nomeadamente os professores e educadores) se comportem, uns como “gestores profissionais” e outros como “trabalhadores fabris”, insistindo-se, por um lado, na profissionalização da gestão das escolas e dos desempenhos e, por outro, na aquisição de competências genéricas de forma a fomentar níveis de execução padronizáveis (cf., a propósito, M. Young, 2008). Suscita-se, portanto, uma racionalidade gestionária muito centrada nos resultados e na racionalização dos recursos, como que tratando-se de uma *gestão estratégica* com propósitos participativos assente numa liderança de gestão desenvolvida e praticada a partir da periferia. Neste caso, a escola é, também, vista como uma *agência de gestão*¹⁹² de comportamentos, de desempenhos e de performances produtivos, configurando, por um lado, a escola como *locus de performance económica* e, por outro, como *locus* de reprodução¹⁹³ da racionalidade económica dominante.

Num outro alinhamento teórico, embora subsidiário do anterior, o *referencial técnico gestionario* enquadra-se com a *teoria da fixação de objetivos*, como complemento das *teorias do resultado*, em que a definição de objetivos de produtividade do tipo “comportamental” (cf. A. Afonso e C. Estêvão, 1992) surge como ilustração da necessidade de obter resultados, ao que é subjacente um conjunto de parâmetros de avaliação suscitadores de uma procura compatível de

¹⁹² À semelhança do que Licínio Lima (1995) e Carlos Vilar Estêvão (1995) perspetivam, ao referirem-se à escola como “agência de gestão” com “comando à distância”.

¹⁹³ Segundo Jurjo Torres Santomé (1995: 51-113), de entre as teorias da reprodução social, podemos distinguir três posições diferentes: *i)* “a reprodução social”; que vê a escola como aparelho ideológico do Estado (dentro da teorização de L. Althusser: 1980) em que a instituição escolar cumpre com a “função dominante” ao reproduzir as relações de produção, recorrendo a uma escolaridade de “audiência obrigatória” e paradoxalmente gratuita para todos os sujeitos, sendo, dessa forma, “obrigados” a adquirir e a desenvolver determinadas competências condicentes com a “ideologia dominante”; *ii)* a “teoria da correspondência”, em cuja teoria a escola tem como fim último “moldar” os alunos no tipo de pessoa que os adultos idealizaram e lhes impõem. Uma escola que, de resto se preocupa, sobretudo, em impor a sua autoridade e em ensinar a obedecer, levando os sujeitos a aprender a obedecer e dessa forma a serem aceites pela sociedade. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2001) e Pierre Bourdieu (1989, 2008) referem-se à “reprodução cultural” e à “violência simbólica” para explicar de que forma a escola desempenha um papel na perpetuação da sociedade capitalista e, no sentido crítico a instrumentalização da educação como mecanismo que garante o domínio de alguns grupos sociais sobre os outros, porque é que só esses grupos dominantes podem e conseguem participar na definição da cultura dominante e quais são os mecanismos (normas, costumes, conteúdos e valores arbitrários) que obtêm um elevado consenso e legitimação para assim se imporem na sociedade e condicionarem os processos de socialização das gerações mais jovens.

indicadores que comprovem, atestem e mensurem o grau da sua realização, nos termos em que Michael Apple explica (1997b: 179-180):

“[...] crescem e adquirem visibilidade os movimentos em prol de sistemas de estrita responsabilização, educação e testagem baseadas na competência, administração por objetivos, [...], conteúdos e objetivos curriculares obrigatórios, e assim por diante”.

Na *narrativa do management*, os objetivos assumem, portanto, um caráter técnico gestor e instrumental, envolvendo os pressupostos da *teoria da fixação de objetivos* e da *teoria do resultado* na concepção do *referencial técnico gestor* da avaliação do desempenho dos professores e educadores. Ao mesmo tempo, introduz o corpo docente numa lógica instrumental entre o desempenho profissional conseguido e o tipo de efeito que tal desempenho encerra para esses docentes e para o sistema em que estão integrados, denunciando uma relação normalizada e mecanizada entre o desempenho profissional conseguido e as suas consequências ao nível, por exemplo, da produtividade e competitividade do sistema educativo em geral e da escola em particular. Referimo-nos a um sistema de referências predefinido e matizado pela conformidade aos objetivos de produtividade educativa, cujos elementos definem um conjunto de finalidades inscritas numa lógica de mercado que, também, se supõe hegemónica, bem patentes nos discursos e nos textos oficiais de tendência gerencialista e economicista, concretizando políticas de avaliação que configuram a escola e os professores como instâncias estrategicamente concebidas para a reprodução ideológica dos valores sociais e económicos dominantes (cf., a propósito, M. Apple, 1986). A isto equivale dizer que a escola e os seus atores são inseridos num sistema cultural do tipo convergente e integrador orientado para produzir e medir mais valia. Tal pressuposto cultural dá forma à proposta de um *referencial técnico gestor* e respetiva *narrativa* que inserem a avaliação do desempenho docente na lógica do “mercado educacional” (R. Dale, 1995: 137) ou do “quase mercado educativo” (C. Estêvão, 1998: 235).

Tal concepção de escola e dos seus atores colocam-nos na esteira dos sistemas de interação social amplamente condicionados pelos valores da competição e do progresso pessoal, com pretensão para a igualdade de oportunidades baseada na perspetiva meritocrática e na liberdade individual orientadas para a acumulação de bens, que, ao mesmo tempo, tendem a responsabilizar individualmente cada um dos indivíduos pelo seu sucesso ou insucesso, sustentados pelo desejo abstrato de liberdade. Ao mesmo tempo, o mercado desenvolve estratégias (ou, sendo ele próprio, a estratégia) para tornar individuais o que antes eram

responsabilidades coletivas (cf. R. Dale, 1995). Para o efeito, emergem, por exemplo, o “*ranking* de escolas” num verdadeiro exercício político administrativo que concretiza a reivindicação da necessidade das escolas e dos docentes prestarem contas à sociedade à sociedade, sendo o resultado de uma avaliação externa das escolas (cf. A. Neto-Mendes; J. Costa e A. Ventura, 2003: 1)¹⁹⁴. Neste cenário de referencialização, a estratégia de mercado sustenta uma utilidade económica dogmática semanticamente disfarçada pelo pressuposto da “utilidade social da educação” (J. A. Correia, 2000: 21), com capacidade para condicionar a aprovação, ou a não aprovação, de determinada ação educativa, conforme satisfaça, ou não, os interesses da elite do mercado.

Reportando este cenário de referencialização a uma influência direta para o interior das organizações educativas, podemos tecer algumas considerações que particularizam “a forma de fazer as coisas” no seu interior e, ainda, em relação às exigências que lhe chegam do exterior. Assim, começamos a perceber que a estrutura hierárquica horizontalizada da escola e da profissão docente encontra, nas legislaturas mais recentes, uma nova configuração, colocando-nos, forçosamente, no limiar de uma nova filosofia organizacional da escola pública, caracterizada pela emergência de novas relações de poder, de influência, de liderança e de conflito entre docentes e entre docentes e as hierarquias de topo. Ao mesmo tempo, sentimos necessidade de rever o *ambiente interno* da escola como contexto de supervisão necessariamente matizado pelos *velhos* pressupostos e por *novos* limites do controlo exercido pelos pares. A esta ideia subjaz a emergência (por via administrativa) de *novos* atores entre *velhos* protagonistas, reanalisando aquilo que, para nós, representa a *velha* hierarquia horizontal e a sua passagem à *verticalização* das relações de poder e de influência na escola e na sala de aula, denunciando aquilo que optamos por referir como o surgimento de *novos vigilantes* da organização escolar, das práticas pedagógicas e, decorrentemente, dos níveis de eficácia e de eficiência e respetivos índices produtivos.

Consequentemente, exige-se a alteração do trabalho dos professores e da escola em si, trabalho esse que é caracterizado por um certo *empowerment* (J. Friedman, 1996), visando o seu envolvimento e comprometimento com os resultados educacionais, recentralizando-se o poder prescritivo do sucesso e descentralizando-se as responsabilidades pelo eventual insucesso escolar

¹⁹⁴ Não obstante, os autores rejeitam a ideia do *ranking* de escolas em Portugal estar associado a orientações políticas alinhadas com os pressupostos do mercado (livre escolha, livre oferta, livre procura e livre concorrência).

dos alunos e pela falta de eficácia das organizações escolares. Reportando esse cenário de recentralização administrativa a uma influência direta nos processos de referencialização do desempenho docente, ela acontece pela via da instrumentalização de novas estruturas organizacionais configuradas na “nova gestão escolar” e da “nova liderança” inscritas nos pressupostos de uma “gestão descentralizada”, com raiz nas teorias que valorizam o desenvolvimento organizacional, como sejam, a “gestão de recursos humanos”, a “cultura organizacional” (com sentido integrador), o “empowerment”, a “responsabilização”, “liderança transformacional” e a “prestação de contas”, por meio das quais a *norma-padrão centralista* é transformada ou reproduzida na forma de *padrão operacional periférico*¹⁹⁵. São termos que procuram dar conta de novas dinâmicas de gestão da educação em geral, e das *novas* exigências profissionais atribuídas às escolas e aos docentes, em particular. Pela sua sedução, esses conceitos tendem a ocultar aquilo a que Carlos Estêvão (2000: 39) designa de “nova vassalagem” dos trabalhadores (professores) aos novos padrões de gestão escolar, inscritos, assim, numa “micropolítica de subordinação” comunicada pela “tradição de controlo” (G. Figari, 2007)¹⁹⁶. Na

¹⁹⁵ Assiste-se à institucionalização de uma lógica de mercado educacional no sentido das políticas e práticas de avaliação concorrerem para essa institucionalização, fundamentalmente pela sua capacidade em transformar a norma central no padrão de comportamento e de desempenho profissional dos docentes ao nível dos contextos escolares da periferia. Aquela lógica de mercado educacional que decorre da incorporação da avaliação do desempenho docente é caracterizada mais aprofundadamente segundo o pressuposto da “governamentabilidade neoliberal da educação”, a respeito da qual Michael Peters (1994: 213) argumenta o seguinte: “Não existe, talvez, melhor exemplo da extensão do mercado a novas áreas da vida social que o campo da educação. É claro que, sob os princípios do neoliberalismo, a educação tem sido discursivamente reestruturada de acordo com a lógica do mercado. A educação, neste modelo, não é tratada de forma diferente de qualquer outro serviço ou mercadoria [...]. Nessa nova situação, as pessoas são pressionadas para se envolver em novas atividades que são amplamente definidas por novas práticas discursivas tais como *marketing*, publicidade e *gerência*. Essas mudanças incluem recodificações discursivas tanto de atividades quanto de relações: o resultado é que os alunos e aprendizes se tornam ‘consumidores’ ou ‘clientes’ e os cursos se tornam ‘pacotes’ ou ‘produtos’. Uma reestruturação mais subtil das práticas discursivas da educação tem ocorrido em termos de uma colonização da educação por tipos discursos vindos do seu exterior”. Assim, não admira que A. Bolívar (2000: 179) fale da autonomia da escola como a “[...] expressão da ideologia de mercado no estágio atual do capitalismo, como consequências das lições aprendidas das empresas corporativas, tanto na tomada de decisões descentralizada como na resposta às demandas plurais dos clientes”. Assim, a autonomia e a descentralização arquitetadas pelo Estado e preconizada pela escola não se orienta para a democratização dos processos de tomada de decisão “[...] mas em nome da educação como serviço mercadológico, dentro do imperativo do mercado [...]” (J. Barroso, 1998a: 76), consolidando, assim, uma descentralização e uma autonomia colonizadas pela ordem cultural e ideológica do mercado (C. Estêvão, 1998), atribuindo-lhes um ar de “neutralidade valorativa”. Ao mesmo tempo, é a reposta a uma certa ordem racional às decisões tomadas em torno da descentralização e da autonomia das escolas e dos seus atores, passando a ser legitimadas enquanto medidas dotadas de uma base política legítima, na medida em que essa legitimidade é assegurada pelo caráter dogmático da gestão racional, eficiente e eficaz da educação ao nível local. Ainda a este respeito, Carlos V. Estêvão (2001: 150) refere o seguinte: “[...] sob a capa de uma maior transparência e democraticidade, este processo constitui-se de facto num mecanismo de mercado visando, por um lado, uma maior legitimidade e a garantia de um maior controlo da qualidade do ensino ministrado e, por outro, uma avaliação quer da eficiência em relação aos padrões substantivos, quer em relação aos objetivos políticos que se prendem com o maior controlo das entidades locais nas questões da gestão e planificação do sistema local das escolas. Por outras palavras, a prestação de contas acabou por se instituir como um processo político que, no caso da educação, em vez de consolidar o poder dos atores locais, facilitou antes uma maior centralização do próprio sistema”.

¹⁹⁶ A este respeito Michael Apple (1997a: 66) refere-se à “proletarização” do trabalho do professor por via do controlo e da racionalização das estruturas administrativas assentes em “[...] abusos dos procedimentos de controlo técnico no currículo das escolas”. Insiste o autor que “A integração conjunta de sistemas administrativos, currículos redutores de orientação comportamental, procedimentos e ‘competências’ de ensino predeterminadas e respostas dos alunos igualmente predeterminadas e avaliação prévia e posterior, estava a conduzir a uma perda de controlo e a uma separação entre a conceção e a execução. Em suma, o processo de trabalho do ensino estava a tornar-se idêntico a processos semelhantes aos que conduziram à proletarização de muitos outros trabalhos fabris e administrativos”. A este respeito veja-se, também, Michael Apple (1994: 148-175).

mesma linha de argumentação, Michael Apple (1986) defende que a escola não se limita a controlar pessoas. Os próprios significados são produzidos, impostos e controlados na configuração de conhecimento ou de um conhecimento legítimo e oficial. A escola confere a legitimidade cultural a esse conhecimento “identificatório” dos grupos dominantes. Como adianta o autor, não é apenas o facto de se impor esse conhecimento hegemónico que é problemático. Tudo deve ser discutido a um nível mais profundo:

“Mas isto não é tudo, pois a capacidade que tem um grupo para converter o seu conhecimento em ‘conhecimento para todos’ está relacionado com o poder desse grupo na arena política e económica mais ampla. Portanto, o poder e a cultura devem ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas sim, como atributos das relações económicas existentes numa sociedade. Estão dialecticamente interligados de forma que o controlo e o poder económico está conectado com o poder e o controlo cultural” (*idem, ibidem*: 88).

É neste quadro de análise que, aliás, podemos referir o ímpeto do *ethos* neoliberal do estilo de governação das recentes legislaturas, sendo

“[...] característico [...], das políticas contemporâneas visando o acréscimo de competitividade, de diferenciação e especialização, de eficiência e eficácia, a referência à privatização. A este fenómeno – entendido aqui sobretudo como abrangendo todas as formas de contaminação das políticas públicas pelo *ethos* do mercado -, a educação não ficou alheia, instituindo-se até como uma das áreas de maior investimento das políticas neoliberais [...]. Do mesmo modo, a generalização da regulação do mercado educativo, a transformação do cidadão em consumidor com direito a escolher a escola da sua preferência, a ‘parentocracia’, a promoção do consumidor em modelo cívico, a reindividualização das relações sociais, a ênfase na capacidade empreendedora e criativa dos atores educativos, a refocalização na qualidade educativa orientada para a satisfação do cliente têm-se imposto como os traços mais distintivos da nova ideologia no campo da educação conduzindo, simultaneamente a um menosprezo do papel que as escolas detinham na socialização política dos jovens, à valorização da diferenciação pela aquisição de bens e serviços educativos e à mercantilização das relações educativas” (C. Estêvão, 2001a: 147, 148).

Com efeito, aquele enfoque na qualidade educativa orientada para o *cliente* tem sido uma constante na formatação do discurso oficial da educação em geral, e no desenvolvimento e caracterização dos processos de referencialização do desempenho de professores e educadores, em particular, desocultando-se, nesse discurso, a necessidade política de legitimação das políticas de avaliação de professores com base no seu conseqüente comprometimento com altos padrões de rendimento e performance profissionais. Trata-se, aliás, de um discurso de qualidade voltado para a gestão da escola e do trabalho aí desenvolvido, em que se tem vindo a procurar instituir uma cultura, mais do que de desempenho, de comprometimento do “Conselho Geral”, do “Diretor

Executivo” e dos “Coordenadores” (e, conseqüentemente, dos docentes em geral) com elevados padrões de eficácia e eficiência dos processos de gestão escolar, pedagógica e didática, com claras repercussões nos resultados escolares (cf., S. Spanbauer, 1995).

Subjaz a esta *narrativa do management* a emergência de um quadro de políticas educativas, incluindo a avaliação dos professores e educadores, que coincide com um quadro de políticas de gestão de recursos humanos e, necessariamente, com um quadro de políticas de qualidade *da e para* a educação. Aqui, a ponta do *iceberg* será sempre o argumento da satisfação do *cliente* acoplado às teorias da *escolha pública*, cuja oscilação medirá os respectivos índices de qualidade da educação em geral, e dos níveis de performance das escolas e dos níveis de desempenho dos docentes, em particular. Esta orientação para o *cliente* sugere que os processos de legitimação dos pressupostos oriundos do *referencial técnico gestor* encontram a sua legitimação na vontade e nas escolhas da “sociedade civil mercadorizada” (C. Estêvão, 1998). Aliás, as transformações que preconiza ao nível dos mecanismos de autonomização, administração e gestão das escolas, são equacionadas e formatadas no sentido de desenvolver meios de prova da prática bem sucedida do *management* no interior das escolas posto ao serviço da *escolha pública*, obedecendo a um efeito de *empresarialização* da educação (cf. J. A. Correia, 2000) em geral, e das funções docentes em particular, tendo por base o pressuposto da

“[...] possibilidade de ‘comprar e vender livremente no mercado’ [e que, por isso,] supõe o exercício do direito de propriedade. Ainda quando pareça muito óbvio, isto significa, em síntese, que toda a possibilidade de compra e venda parte de um pressuposto subjacente baseado na *desigualdade* [...]. Em matéria educacional [...], isto tem um efeito interessante. A desigualdade e a discriminação educacional, assim como a ausência de políticas democráticas voltadas para garantir o que chamariamos de *justiça distributiva do bem ‘educação’*, formam parte de uma esfera de ação que a sociedade (isto é, o mercado) deve resolver sem interferência externa de nenhum tipo: a esfera da *caridade*. [...]. Por outro lado, os que *possuem* a educação (ou têm possibilidades de possuí-la), tampouco devem sentir a pressão do Estado sobre suas costas, já que isto questiona o sentido mesmo que a propriedade adquire nas sociedades de mercado. Nelas, a educação transforma-se – apenas para as minorias – em um tipo específico de propriedade, o que supõe; direito a possuí-la materialmente; direito de usá-la e desfrutá-la; direito de excluir outros de seu usufruto; direito de vendê-la ou aliená-la no mercado; e direito de possuí-la como fator gerador de renda” (P. Gentili, 1995: 242-243 [itálico do autor]).

Surgindo como indicador da reedição da ideologia neoliberal para a educação, a *narrativa do management* introduz referências de avaliação do desempenho docente radicadas na agenda

do controlo¹⁹⁷ e verificação do potencial produtivo e economicamente viável dos contingentes humanos que pretendem ingressar e aceder aos diversos patamares da carreira docente. Por outro lado, crê-se que esta *narrativa* propicia um controlo dos fluxos daqueles contingentes, no sentido de controlar os aspetos financeiros decorrentes de uma maior ou menor entrada de efetivos no sistema educativo. Com efeito, os pressupostos desta *narrativa* orientam-se para a promoção de uma educação que se quer, não apenas como mero fator de competitividade económica, mas, ela própria, competitiva. Ou seja, a educação é perspetivada não como um investimento social estrutural, mas como um investimento económico cujos custos devem ser estratégica e racionalmente geridos, onde se inclui o recurso humano designado como “docente”, para além de suscitar a emergência de um modelo de gestão dos recursos humanos educativos que pressupõe a racionalização e otimização como critérios fundamentais da afetação desses recursos ao labor da educação, cujos níveis de eficiência e eficácia tendem a reportar-se, quase exclusivamente, a responsabilidades extraídas da periferia (cf. H. Ramalho, 2007). Aliás, o próprio docente passa a ser avaliado no papel de gestor da/na sala de aula, reportando-se-lhe responsabilidades acrescidas relativamente ao facto de a escola ser corretamente gerida aludindo a resultados produtivos e competitivos suportados pelo argumento da produtividade educativa, definindo essa responsabilidade como novo critério de *efetividade profissional* dos professores e educadores e, inclusivamente, da escola como organização produtiva.

¹⁹⁷ No quadro destas argumentações, interessa-nos observar o que Basil Bernstein (1996: 190) diz acerca do “controle simbólico”: “O controle simbólico faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder”. Ora, é dentro desta perspetiva que podemos observar a conexão entre poder/controlo económico com o poder/controlo cultural, baseada, precisamente, em códigos discursivos. O autor afirma que “Esses códigos de discurso, de formas de se relacionar, de pensar e de sentir especializam e distribuem formas de [na perspetiva mais negativa da ideologia, uma falsa] consciência, relações sociais e disposições. Enquanto os agentes dominantes do campo económico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos físicos, os agentes dominantes do campo do controle simbólico regulam meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos” (*idem, ibidem*). Percebe-se, assim, que num quadro hegemónico das políticas educativas e curriculares, determinados “agentes” especializam-se em códigos discursivos dominantes (no sentido de se tratar de falsas consciências), os quais, por questões que se prendem com o funcionamento pleno do sistema hegemónico, se articulam com a capacidade para dominar os recursos físicos, produtivos e administrativos, na sociedade e nas organizações. Mantendo, também, uma relação direta com os recursos discursivos, em que os respetivos “agentes” se transformam em controladores simbólicos, facilmente identificados na classe dominante. O autor, face a este quadro de relações de dominação, vai mais além e acaba por considerar que os “agentes” que controlam o campo simbólico fundamentam a sua atuação em normas explícitas, recorrendo à produção de normas ou leis gerais, tal como acontece na educação. O autor distingue diferentes papéis para diferenciar os vários agentes do controle simbólico: os “reguladores” cuja função é definir, monitorar e manter os limites de pessoas e das atividades passíveis de acontecer – estamos a falar do sistema legal e de quem o faz; os “reparadores”, com a função de diagnosticar, fiscalizar, prevenir o que pode ser considerado como uma perturbação ao sistema institucionalizado – neste caso concreto, e falando da educação, podemos referir-nos ao serviço da inspeção escolar; os “reprodutores” que se limitam a reproduzir na forma de comportamento o que mandam as normas legais – em matéria de educação podemos aqui identificar os professores (pelo menos numa perspetiva tradicional); os “modeladores” porque criam o que é considerado importante para o desenvolvimento ou mudança, neste caso, para a educação – podemos falar das instituições de ensino superior, do Conselho Científico da Avaliação de Professores, entre outras agências do género; os “executores” identificados com o encargo de administrar o sistema, seja em termos centrais, seja em termos locais – Ministério da Educação, respetivas instâncias e escolas (*idem, ibidem*. 195-196).

Decorrentemente, os pressupostos da *narrativa do management*, reportando-se ao *referencial técnico gestor* e consequentes referências e referentes, colocam os professores e educadores no centro da avaliação pelos motivos (resultados) mais extremados - os excepcionalmente piores e melhores -, a fim de caracterizar e estruturar uma clivagem de méritos profissionais. Consequentemente, avançar com o pressuposto de que os melhores serão premiados e os piores serão punidos de forma excepcional, faz com que a obtenção do mérito se transforme no fim, algo essencialista, da avaliação.

O *referencial técnico gestor* encerra, ainda, um pressuposto importante: a avaliação do desempenho docente parece inscrever-se numa *narrativa* que consolida um efeito inibidor da progressão na carreira, pautando-se por padrões de gestão de comportamentos e desempenhos que, em alguns casos, poderão resultar em progressões *normais, lentas, ou pouco prováveis*. As progressões ditas mais *rápidas* surgem condicionadas por padrões de administração e gestão restritivos, configurados em sistemas de prestações e performances quotizadas, que parecem estar mais dependentes daqueles padrões gestores e racionalizadores de recursos e menos das prestações globais e efetivas dos docentes.

Finalmente, as considerações tecidas em torno do *referencial técnico gestor* e respetiva *narrativa do management* induzem-nos para uma proposta de articulação entre as respetivas referências e as correspondentes dimensões que, por seu lado resultam em referentes genéricos da avaliação do desempenho docente. Tal articulação é sistematizada no quadro n.º 2, onde se procura fazer uma caracterização geral do *referencial técnico gestor* segundo a lógica de conceptualização de um “subtexto”, um “contexto limitado” (cf. G. Figari, 1996: 74) ou, simplesmente, sob a forma de um “olhar conceptual privilegiado”, de onde sobressaem as referências económicas e gestórias da avaliação do desempenho docente.

QUADRO n.º 2

Sistematização dos elementos caracterizadores do *referencial técnico* *gestionário* e a *narrativa do management*

Conceitos e dimensões utilizáveis para a interpretação do desempenho docente	Principais referências constitutivas	Referentes gerais	CrITÉRIOS gerais de avaliação	Âmbito dos indicadores gerais	Funções da avaliação
<p>"Ideologia do management"</p> <p>A escola perspectivada como <i>contexto onde é desenvolvida atividade produtiva</i></p> <p>Racionalidade económica</p> <p>A <i>escola como empresa</i> e a educação como "mercado educacional"</p> <p>Relevância produtiva do desempenho docente</p> <p>Definição <i>meritocrática</i> do desempenho docente</p> <p>Supervisão dos índices de produtividade</p> <p>O "<i>docente management</i>" e o "<i>docente operário</i>"</p> <p>Articulação económica entre objetivos organizacionais (PEE) e objetivos individuais (docentes)</p> <p>Visão instrumental da profissão docente</p> <p>Gestão racional do "tempo docente"</p>	<p>Eficiência de gestão dos recursos educativos e eficácia produtiva</p> <p>Distinção profissional pelo mérito</p> <p>O docente visto como produtor de mais valia e fator de produtividade</p> <p>Utilidade económica do trabalho docente</p> <p>Responsabilização da escola e dos professores pelas crises económicas</p> <p>Universalização dos interesses gestionários</p> <p>Prestação de contas ("management accountability") como estratégia de rendibilidade e de gestão de desempenhos</p> <p>Performance educacional orientada para o "cliente"</p> <p>Tradução econométrica e quantitativa dos resultados da educação</p> <p>Adequação das competências dos docentes aos objetivos económicos</p> <p>Sujeição da educação ao critério da "escolha pública"</p> <p>Diferenciação de funções "produtivas"</p> <p>Flexibilidade no funcionamento da organização escolar associada à autorresponsabilização do docente</p>	<p>Tornar a educação produtiva e competitiva</p> <p>Promover processos de ensino-aprendizagem eficientes pela gestão racional e otimizada dos recursos pedagógicos e didáticos</p> <p>Elevar os níveis de qualidade da educação com referência ao produto final</p> <p>Centrar a ação docente nos resultados (produto final) – traduzida em eficácia profissional e performance individual</p> <p>Responder aos interesses dos "clientes" detentores do poder de "escolha pública"</p> <p>Educar/formar para a competitividade</p>	<p>Interesse pelas atividades escolares</p> <p>Trabalho pedagógico e didático centrado nos interesses dos "clientes"</p> <p>Grau de envolvimento na organização escolar, segundo o pressuposto integrador dos padrões económicos dominantes</p> <p>Nível de domínio técnico das funções docentes</p> <p>Grau de cumprimento dos objetivos organizacionais e individuais como indicador de mais valia</p> <p>Desenvolvimento profissional numa perspectiva de "aprendizagem ao longo da vida"</p> <p>Grau de qualidade geral do trabalho docente</p>	<p>Grau de elevação dos níveis formais de sucesso escolar</p> <p>Níveis de realização dos objetivos de desempenho</p> <p>Gestão e utilização racional dos recursos</p> <p>Grau de comprometimento com a ordem organizacional, económica e ideológica instituída</p> <p>Manifestação de níveis motivacionais elevados para o trabalho</p> <p>Promoção de práticas escolares sintonizadas com o modelo de desenvolvimento económico dominante</p> <p>Tempo de trabalho (planificação, gestão e execução)</p> <p>Níveis de absentismo laboral</p> <p>Relações estabelecidas com os "clientes" (alunos, pais e comunidade educativa)</p> <p>Formação e aprendizagem contínuas em relação direta com as funções desempenhadas</p> <p>Pertinência e relevância económica e produtiva do desempenho docente</p> <p>Adequação e coerência das práticas docentes face ao horizonte das políticas educativas emanadas da elite económica</p>	<p>Referenciar a educação e a prática docente como domínios característica-mente económicos</p> <p>Introduzir mecanismos de gestão racional e otimizada dos recursos humanos educativos</p> <p>Controlar os fluxos dos contingentes humanos e respetivos custos de admissão e progressão</p> <p>Padronizar meios, processos e fatores de "produção docente"</p> <p>Estandardizar os procedimentos laborais pelo incremento de competências padronizadas</p> <p>Certificar competências produtivas e económicas</p> <p>Comparar desempenhos</p> <p>Comparar desempenhos com objetivos pré-ordenados</p>

1.2.3. O referencial técnico profissional e a narrativa do profissionalismo

É entre as noções de “profissão”, “profissionalismo”, “profissionalização” e “profissionalidade” (cf., a propósito, A. Curado, 2000) que nos debateremos a seguir¹⁹⁸. Para isso, iniciaremos as nossas incursões teóricas, embora de forma muito sintética, com a ideia geral saída da sociologia das profissões que tende a perspetivar a “profissão” como um *tipo ideal* (cf. M. Eraut, 1994) onde, ao longo dos tempos, têm sido integradas as mais diversas profissões, em que algumas dessas profissões (engenharia, medicina, advocacia, etc.) apresentam um estatuto profissional mais estável no espectro desse *tipo ideal*. Em sintonia com este pressuposto, a lógica do profissionalismo está tanto mais assegurada quanto mais a profissão em causa se aproximar da configuração padronizada daquele *tipo ideal*. É, aliás, atendendo a determinadas características das profissões que tal efeito pode ser julgado e contemplado como mais ou menos intenso, dependendo, fundamentalmente, da observação de três características profissionais (cf., a propósito, M. Altet, 1994): *i)* atendendo ao tipo de ocupação (de carácter mais intelectual, artístico e não manual); *ii)* atendendo à natureza do saber (sendo ele publicamente professado); *iii)* e, ainda, atendendo à legitimação social da profissão (pela via do seu prestígio e relevância para a sociedade).

Seja na perspetiva da escola da sociologia francesa, que perspetiva uma profissão como uma condição profissional oposta ao *amadorismo*, seja na perspetiva anglo-americana, em que o exercício de uma profissão obedece, simplesmente, ao requisito de se exercer uma profissão de forma autónoma, sendo socialmente reconhecida e dotada de saberes e competências especializadas radicadas numa conceção racional do conhecimento difundido e transmitido pelo universo universitário (cf. R. Bourdoncle, 1991), a verdade é que hoje conhecemos novos contornos da definição do profissionalismo afeto às mais diversas profissões. Por exemplo, na perspetiva de Guy Le Boterf (1997), às perspetivas mais clássicas do *status profissional* de uma determinada profissão têm sido acopladas perspetivas que introduzem novos termos à definição de profissionalidade das mais diversas profissões. Esses termos, tal como a noção de “competência”, “competitividade” e “profissionalismo” passam a associar-se às velhas noções de

¹⁹⁸ A propósito, Raymond Bourdoncle (1991) refere-se, distintamente, aos conceitos da “profissionalidade” (correspondendo a uma natureza elevada e racionalizada dos saberes profissionais e consequentes capacidades e competências utilizadas no respetivo exercício profissional), “profissionismo” (relativo à atividade militante e ativista da profissão, onde se incluem profissionais e as respetivas organizações, no sentido de se legitimarem socialmente recorrendo à retórica do “alto valor profissional”, sempre numa perspetiva de se autonomizarem e autocontrolarem e monopolizarem o exercício e o *status* da profissão, e, ainda, o “profissionalismo”, que corresponde ao estado em que todos os que aderiram e incorrem no exercício profissional segundo as regras e os pressupostos decorrentes da respetiva socialização socioprofissional.

“habilitação académica” e “qualificação profissional”. Assim parece ter vindo a evoluir os requisitos e os fatores de estabilidade e mobilidade profissional nos tempos modernos e contemporâneos, suscitando a ideia de que “tornar-se profissional” implica fazer um investimento na aquisição de saberes e de competências especializadas, levando ao comprometimento subjetivo dos profissionais para com a natureza das funções que lhe são associadas e, mais propriamente, a um conjunto de princípios e pressupostos profissionais a que normalmente se reportam a ética e deontologia profissionais. Por outro lado, está aqui em causa o processo de construção da identidade profissional, sendo considerada uma identidade do tipo particular ligada ao lugar da profissão respetiva e do trabalho social a que se reporta. Neste caso, concretiza-se uma articulação estabelecida entre duas importantes transações: a biográfica e a relacional (relação entre profissional e a instituição (cf., a propósito, E. Ferreira, 2005). Além disso, apresenta-se como característica definidora do *status profissional* de determinada profissão o critério da *máxima empregabilidade*, dotada de um elevado nível de excelência funcional, muito à custa de um saber e saber fazer socialmente legitimados e que permitem uma contínua adaptação dos profissionais à evolução do mercado de trabalho (cf., a respeito, *idem, ibidem*).

Na linha de argumentação que se serve do critério da autonomia dos campos profissionais para que uma determinada área de atividade possa ser considerada uma profissão, dotada de uma efetiva profissionalidade, a profissão docente sai descapitalizada, surgindo como uma “quase-profissão” em que se encontra, ainda, em vias de consolidação do seu profissionalismo, atribuindo-se-lhe uma evolução estrutural que tende para uma efetiva profissionalização dependente dos processos de autonomização do professorado, traçados entre a perspectiva do *funcionalismo profissional* e a *natureza liberal da profissão* (cf., por exemplo, A. Nóvoa, *et al.*, 1991; P. Perrenoud, 1993)¹⁹⁹.

Tal processo de profissionalização da profissão docente estará, portanto, dependente da introdução e consolidação de determinados requisitos já observados em outras profissões, nomeadamente o alargamento do exercício profissional autónomo, elevação dos níveis de

¹⁹⁹ Não obstante, a perspectiva do funcionalismo, ao adotar uma visão estática e essencialista, tende a inoperacionalizar a dinâmica evolutiva da profissionalização docente, ao pressupor que determinada “ocupação” é, ou não é, simplesmente uma profissão, dependendo do facto de satisfazer, ou não, os requisitos necessários para se enquadrar nessa configuração. Em contraponto, coexistem outras perspectivas que advogam a favor do caráter não estático do conceito de profissão, procedendo a uma inclusão de determinada “ocupação” no domínio profissional dependente das respetivas “semelhanças de família” (cf. M. Sarmiento, 1994).

legitimidade e responsabilidade social, identificação com padrões e valores afirmativos, processos de formação de natureza teórica, prática e reflexiva, sustentação da prática profissional em processos de investigação e desenvolvimento profissional, processos de socialização profissional sediados em associações profissionais, abertura da profissão à sociedade e, por estas vias, a necessidade de prestação de contas do seu contributo socioprofissional²⁰⁰.

1.2.3.1. A perspetiva *técnico instrumental* do profissionalismo docente

É na esteira do profissionalismo docente e, em especial, na perspetiva de alguns dos pressupostos anteriormente discutidos, com especial destaque para a prestação de contas, que incorremos na abordagem à avaliação do desempenho docente pelo lado do *referencial técnico profissional*. Congruentemente, a respetiva *narrativa do profissionalismo* orienta-nos para perspetivação da utilidade que as dimensões, parâmetros e indicadores relativos à profissionalidade docente assumem nos processos de referencialização do desempenho docente enquanto objeto de avaliação. Assim, fazemos depender a natureza deste referencial do pressuposto emanado da “responsabilização profissional” (*professional accountability*), segundo o qual apenas os docentes apresentam capacidades e competências para tomarem decisões que influenciam os complexos processos de ensino-aprendizagem, estando a qualidade da educação diretamente dependente do grau do seu profissionalismo. Em conformidade, a avaliação do seu desempenho atenderá a aspetos mais formativos e interpretativos da situação de estar na profissão e, conseqüentemente, de ser professor ou educador (cf., a propósito, A. Afonso, 1998: 68, 69)²⁰¹, denunciando, ao mesmo tempo, uma certa instrumentalização da avaliação para um

²⁰⁰ Em termos concretos, Michael Scriven (1997: 124) refere-se às qualidades do professor que devemos considerar no quadro da definição e caracterização da profissão docente: “Deveríamos considerar cinco qualidades em particular, das quais as duas primeiras raramente obtêm a atenção que merecem: conhecimentos sólidos nas áreas de especialização; competência sólida; competência sólida com conhecimentos sobre avaliação e/ou observação estruturada; capacidade para ensinar; qualidades intelectuais e pessoais relacionadas com o ensino; valor: não deveríamos ter em conta: a vida familiar e pessoal; tipo de personalidade ou aparência em particular; sexo, raça, religião e idade; formas de declaração sobre questões em que as respostas são facilmente antecipadas e não se podem provar; estilo pedagógico.”

²⁰¹ A propósito, é de esclarecer a abordagem que alguns autores fazem à função específica da docência, especialmente na esteira de dois modelos de professor, a saber: o *modelo de competências mínimas*, que toma a ação do professor como uma espécie de “serviço ao domicílio” com um efeito reprodutor das competências profissionais normalizadas e prescritas pela administração central, tratando-se de um modelo de professor imposto e burocratizado. A avaliação do desempenho, neste caso, resumir-se-á à forma como o professor “entrega o pacote pedagógico”; por outro lado, temos o *modelo do profissionalismo aberto* que toma o professor como a entidade central e com maior responsabilidade para inovar e mudar a educação e, conseqüentemente, como a pedra de toque da melhoria da qualidade da educação. É um modelo de professor que o inscreve em processos abertos e autonomizados de discussão da profissão docente e, necessariamente, da educação. Conseqüentemente, estes dois modelos de professores e educadores implicam concepções da sua profissionalidade muito distintas (cf. P. Perrenoud, 1993).

incremento substancial de processos de regulamentação profissional do exercício da profissão docente, emergindo como uma das “áreas centrais da regulação dos sistemas educativos” (A. Neto-Mendes, 2004: 26).

Além disso, a *narrativa do profissionalismo* atende, também, à necessidade de respeitar a autonomia profissional dos docentes com base em processos de autoavaliação (*self-reporting evaluation*) das organizações escolares, tendo como referência as ações organizacionais, curriculares, pedagógicas e didáticas desenvolvidas pelos docentes, inviabilizando ou atenuando eventuais pressões e resistências vindas do exterior, designadamente do mercado e do próprio aparelho burocrático central.

Mas, incontornavelmente, o *referencial técnico profissional*, dizendo respeito, em grande parte, à componente da preparação e desenvolvimento de saberes e competências, ao potencial e qualificação profissional e ao exercício social e educativos dos docentes, enquadra-se, também, na definição e prescrição de referentes, mais ou menos pormenorizados, das situações de trabalho, tendendo para a sua padronização e standardização, a que o processo de referencialização responde com recurso a um sistema de explicação e prescrição de perfis e de competências profissionais a serem incorporados e consolidados pelos professores e educadores.

Se, por um lado, já nos referimos à influência que a burocracia central tem a este nível, por outro, o efeito compreensivo e prescritivo do profissionalismo docente surge sob a forma de necessidades de desenvolvimento de (novas) competências e aptidões profissionais, sob o designio das “motivações das reciclagens” (G. Figari, 1996: 46, 73) profissionais, com referência a cargos, funções, tarefas e, portanto, competências pouco contingentes, mas mais precisas e limitadas ao pressuposto de se apresentarem como regularidades coletivas (ou socioprofissionais) que, apesar de advirem da prescrição burocrática que tende a formalizar e uniformizar a natureza e o conteúdo funcional da profissão docente, podem, também, partir do comprometimento individual dos docentes. Neste caso, emerge o pressuposto de que o arquétipo da “profissionalização” (inicial e contínua) submete-se ao arquétipo da “qualificação individual, coletiva e/ou tácita”, sintetizando-se essa submissão no pressuposto inquestionável de que os processos de qualificação (inicial e contínua) conduzem a uma profissionalização mais efetiva dos docentes (cf. H. Ramalho, 2001: 125). Sublinha-se, aliás, o facto de essa efetividade emergir de uma matriz histórica e sociológica segundo a qual a profissão docente e o respetivo profissionalismo estarão dependentes do facto de se exercer a profissão como atividade principal,

sob o efeito prescritivo de normas legais que a regulamentam, reportando-se a um processo padronizado de formação/preparação profissional especializada realizados em instituições edificadas para o efeito (cf. A. Nóvoa, 1995: 15 e ss.).

Congruentemente, a *narrativa do profissionalismo* enunciada no *referencial técnico profissional* do desempenho docente alinha-se com alguns pressupostos do paradigma tecnológico da educação (Y. Bertrand e P. Valois, 1994), designadamente com o pressuposto de que interessa muito mais o “como” se faz e menos o “porquê”. Tal pressuposto transforma-se num importante axioma da necessidade da transformação social, da educação e da própria profissão docente a que, por um lado, os docentes e respetivo profissionalismo devem dar respostas e, por outro, eles próprios são parte integrante dessa mudança, da qual decorre, também, o seu profissionalismo.

Genericamente, estas duas posições são sintetizadas e unificadas por uma espécie de “contrato profissional” que obriga ao desenvolvimento de um profissionalismo docente promotor de processos de ensino-aprendizagem eficazes, denunciando-se um interesse evidente pelo domínio científico e tecnológico das competências profissionais por parte dos professores e educadores.

Da mesma forma, o que estará em causa será uma eficaz utilização de estratégias de comunicação e informação do conhecimento, cujas finalidades sociais e individuais encontram-se pré-formatadas, esperando-se, simplesmente, que os professores e educadores, dentro da ótica do profissionalismo docente, também pré-definido (embora, como vimos, com tendência para a “reciclagem profissional” de iniciativa, também, pessoal), selecionem os modos e as estratégias de comunicação e informação do conhecimento de forma a proporcionarem, eficazmente, uma transformação dos comportamentos dos alunos, em função daquelas finalidades sociais e individuais.

Na senda de um quadro de competências²⁰² profissionais pré-formatadas, a figura abstrata do “bom professor” (cf. A. Cunha, 2008: 64) é discutida na perspetiva de uma dialética entre a

²⁰² O conceito de “competência” é aludido como algo que tem a sua origem na tradição da Administração Científica de Frederick W. Taylor e no respetivo culto da “eficiência”. A sua evolução mais recente parece orientar-se para a tentação das cúpulas políticas, administrativas e económicas para incrementarem processos de referencialização e modelização da avaliação dos docentes na base de um número restrito e claramente especificado de competências profissionais, ultrapassando o propósito de utilizarem essas competências como meros pontos de referência da formatação de tais processos (cf. C. Day, 2001). A respeito da avaliação de competências, Guy Le Boterf (2005: 64) observa que “A análise das competências em termos de ‘saber fazer’ ou de ‘saber agir’ leva a distinguir duas abordagens de avaliação. Quanto mais uma competência corresponde a um saber fazer, que consiste na aplicação de um procedimento restrito, uma gama operatória precisa, mais a avaliação se aproxima do ‘controlo’. Quanto mais a competência é da ordem do ‘saber agir’, mais a validação consistirá em atribuir um ‘valor’, um ‘pertinência’, um ‘sentido’ a uma prática profissional inventada e posta em funcionamento. Medir um desvio só é possível quando se trata de verificar a conformidade com um escalão, com um *standard*. É o que acontece numa organização tayloriana ou fordiana ou nas situações de trabalho de prescrição restrita

maturidade profissional e a *competência científica e tecno pedagógica*. De facto, esta conceção weberiana do “bom professor” encerra um cenário de elevadas competências socioprofissionais e de elevados índices de competência e eficácia técnicas. Acresce que tais pressupostos relativos ao desenvolvimento otimizado da função docente implicam, por um lado, uma mudança contínua de comportamento e, por outro, uma dinâmica de diferenciação, articulação e integração dos seus níveis de competência e das suas estruturas cognitivas e sócio-afetivas numa perspetiva inteligível do sistema em que o docente está integrado, associando-lhe um sentimento de comprometimento para com a sua *maturidade, competência, formação e desenvolvimento profissional* que sustente a sua *efetividade profissional*. De facto, a dinâmica do profissionalismo implica que o docente se defina como “apto” a desempenhar adequadamente as funções e tarefas que, oficialmente, aquele mesmo sistema lhe prescreveu por meio de um conjunto de diretrizes para a formação e desenvolvimento profissionais e, portanto, lhe são indiretamente prescritos pela via da sua profissionalização.

Não obstante os argumentos da uniformização e impessoalização da profissionalidade docente, com vista ao seu profissionalismo, incorre-se num aspeto que não deixa de ser paradoxal, já que, por um lado, pressupõe a utilização eficiente de procedimentos profissionais estandardizados dos professores e educadores (cf. J. Ozga, 2000); por outro, e segundo uma lógica de diferenciação individual, a qualidade do seu profissionalismo e respetivo desempenho acaba por ser enquadrada na perspetiva da “deriva tecnicista” (cf. C. Hadji, 1994: 115) que convoca uma tendência para a *diferenciação performativa* e para uma certa *flexibilização do seu profissionalismo* (H. Ramalho, 2007), embora sujeita a processos de regulação que se podem mostrar difusos entre si: *i)* a *heterorregulação estatal* realizada em nome da estatização da empregabilidade docente; *ii)* a *heterorregulação pelo mercado*²⁰³, promovida em nome da diversificação e privatização da empregabilidade docente; *iii)* a *autorregulação*, suscitada pelo

[...]. A avaliação reduz-se a ser apenas um controlo, ainda que se saiba, aliás, que o trabalho real não corresponde nunca exatamente ao trabalho prescrito. [...] A avaliação não se pode limitar a medir um desvio, porque não existe comportamento padrão. Neste caso, são a considerar referenciais de competências, não como ‘matrizes’ aos quais conviria aderir, mas como ‘pontos de referência’, de ‘prescrito aberto’. É ‘em referência’ a estes pontos que os sujeitos terão de inventar, de construir respostas pertinentes que não poderiam ser únicas.”

²⁰³ Também entendida por Natércio Afonso (2003: 50) como “regulação mercantil”.

desejo efémero de constituição de uma ordem profissional para os docentes (A. Neto-Mendes, 1996, 2004)²⁰⁴.

De facto, a *narrativa do profissionalismo* insere-nos numa lógica em que o exercício da profissão docente é feito com base em processos burocráticos e técnico-instrumentais de desempenho de competências específicas e especializadas, baseados em conhecimentos científicos e racionais, denunciando o “interesse técnico perspetivado na lógica do ‘saber fazer’” (J. Pacheco e M.^a Flores, 1999: 22) submetido à normatividade organizacional, curricular, pedagógica e didática, em que o desempenho docente é encarado como uma ação racional inspirada em teorias tecnológicas de base científica que, em si, consolidam um corpo de regras e de normas que reduzem o profissionalismo docente à prerrogativa do saber técnico, segundo uma formação profissional de base epistémica comum. Esse conhecimento de base normalizado encerra uma forma instrumental de definição de um repertório de habilidades e aptidões profissionais, incluindo atitudes e modos de comportamento, caracterizadoras do profissionalismo docente. Neste caso, o desempenho docente e a respetiva competência profissional associada deriva da capacidade que cada docente apresenta para intervir na sua prática organizacional, curricular, pedagógica e didática pela lógica instrumental, dependendo de um saber fazer baseado em regras e planos de ação suportados por uma racionalidade técnica e científica prévia que impõe a padronização de comportamentos, atitudes e métodos de resolução de problemas (*idem, ibidem*. 22 e ss.). Congruentemente, os professores e educadores assumem-se como atores racionais cujo profissionalismo é fundado na cognição ou no conhecimento técnico pedagógico e científico que encerra um repertório de competências e de desempenhos pensados em função daquele conhecimento (cf. D. Schön, 1992, 1998; M. Altet, 2001; Guy Le Boterf, 2004, 2005). Esta perspetiva de profissionalismo mantém a profissão docente no jugo do paradigma científico e tecnológico da educação e do ensino. Uma perspetiva que encerra, também, a noção de professor e educador “como sujeito epistémico” sedeado na perspetiva de “professor modelo” cujo profissionalismo se define pela mediação do docente com o respetivo conhecimento, a que se acrescenta, por vezes, traços de motivações e interesses, valores e atitudes que extravasam essa componente mais técnica e científica (cf. M. Tardif e C. Gauthier, 2001: 185).

²⁰⁴ Neste último caso, no dizer de António Neto-Mendes (2004: 29) tratar-se-á de uma regulação promotora do alinhamento da profissão docente com a circunstância de “quase-profissão liberal”. Na perspetiva do autor (1999), a lógica de “ordem profissional” ou, simplesmente, de “associação profissional”, associada a uma dinâmica profissional regulada por um código deontológico, emerge da chamada “terceira via” de regulação do exercício profissional, constituindo-se na forma mais propiciadora de mecanismos de autorregulação da profissão docente.

Também por isso, o *referencial técnico profissional* e a sua *narrativa do profissionalismo* induzem-nos para o espectro do “juízo social” (*idem, ibidem*: 202) do ato pedagógico e didático, dado que os índices do seu profissionalismo parecem depender muito mais da sua capacidade para organizar e orientar atividades humanas (especialmente, de ensino-aprendizagem) que perseguem, também, finalidades humanas, mesmo que esse juízo se apoie em fundamentos científicos. O que quer dizer que julgar ou avaliar o desempenho docente com base em referências técnico pedagógicas é, fundamentalmente, um procedimento normativo e prescritivo, referindo-se a ações ou comportamentos já realizados, como que de uma “jurisprudência pedagógica” se tratasse, confundindo-se com um corpo de referenciais e referentes da ação docente aplicáveis à prática profissional da docência acoplada à “razão pedagógica” (*idem, ibidem*: 203, 205), inserindo o profissionalismo docente numa lógica racionalizada dos saberes e de procedimentos técnico pedagógicos e didáticos²⁰⁵.

De uma forma mais afirmativa, surge uma linha de compreensão e justificação do profissionalismo docente baseado em dinâmicas que procuram acentuar as lógicas de responsabilização e de prestação de contas dos docentes perante os órgãos que tutelam e gerem os requisitos da sua profissionalidade, sendo que tais órgãos estão investidos de uma autoridade legítima (e, portanto, burocrática) capaz de administrar e exigir modificações nos comportamentos profissionais recorrendo a sanções ou recompensas (cf. C. Day, 1993). Parte dessa autoridade legítima é consolidada pelos sistemas prescritos pelas políticas de avaliação de professores e educadores.

O que parece estar em causa é a expectativa social quanto às funções dos professores e educadores, traduzindo-se essa expectativa num acelerado alargamento dessas funções profissionais. De facto, cada vez mais nos damos conta que se vão atribuindo aos professores e educadores responsabilidades cada vez mais diversificadas, decorrentes da emergência de novos problemas sociais e económicos. Este alargamento de funções tende a reconfigurar a profissionalidade docente, ressurgindo essa profissionalidade com a necessidade de recentrar a especificidade da profissão docente, muito próximo de um serviço de expectativa social. Pelo lado

²⁰⁵ De uma forma mais explícita, esclareça-se que ganha especial destaque o quadro de pressupostos caracterizadores da teoria técnica da educação baseada na elaboração teórica da educação e das competências de ensino dos docentes (R. Tyler, 1949), caracterizando-se por uma racionalidade técnico-burocrática, pelo domínio dos “especialistas” apontando para uma legitimidade normativa e para uma ação tecnicista, levando a uma conceção do profissionalismo docente como produto e como meio tecnológico, inscrito no paradigma tecnológico da educação (cf. S. Kemmis, 1993: 47 e ss.).

particular das políticas de avaliação de professores e educadores, parece-nos evidente que estas têm forçado esse recenrar do profissionalismo docente.

De facto, o *referencial técnico profissional* opera com indicadores de avaliação da eficiência e eficácia decorrente do desempenho profissional dos professores e educadores tradutores da ideia de eficácia do comportamento docente. Assim, a *narrativa do profissionalismo* surge-nos na esteira do “*input* dos docentes” (cf., a propósito, F. Ghilardi e C. Spallarossa, 1991: 167) afeto à produtividade educativa de uma escola.

A manifestação do “*input* dos docentes” é visível, por exemplo, na prossecução dos critérios de qualidade, de eficiência e de eficácia das funções pedagógico-didáticas dos professores e educadores, quase exclusivamente, na sala de aula, evocando, neste caso, o profissionalismo como sinónimo de “dedicação máxima” à profissão e, decorrentemente, como uma adesão às regras e pressupostos normativos que resultam da respetiva socialização profissional e de um processo social mais amplo²⁰⁶. Dessa forma, os padrões da profissionalidade e do profissionalismo docentes alinham-se com os pressupostos da performatividade, da racionalização feita com base em critérios de qualidade, do cálculo gerencialista e, enfim, do mérito individual assente num profissionalismo eminentemente técnico, que tende a valorizar a dimensão tecno pedagógica do tipo meritocrático, de onde sobressaem a relevância da pedagogia por objetivos e os requisitos padronizados do saber fazer necessários à garantia de qualidade dos desempenhos (cf. C. Estêvão, 2009)²⁰⁷.

Daqui decorre que a *narrativa do profissionalismo*, sedeada no *referencial técnico profissional*, insere a avaliação do desempenho docente num esforço crescente do Estado para burocratizar, controlar e regular o comportamento dos professores e educadores no sentido mais radical de “proletarizar” a profissão docente, adotando a configuração de um *profissionalismo burocrático* ou do *profissional burocratizado*²⁰⁸ sustentado, por um lado, pela lógica do *modelo administrativo da avaliação* e, por outro, consolidado por uma dinâmica concreta de socialização

²⁰⁶ Veja-se, ainda, a abordagem feita à noção de profissionalismo por Manuel Jacinto Sarmento (1991: 37 e ss.).

²⁰⁷ O autor avança com alguns destes pressupostos, referindo-se, em concreto, à “Escola como empresa educativa”.

²⁰⁸ Neste caso, podemos adotar a noção de “profissional” de Guy Le Boterf (2005: 109): “Profissional é a pessoa em quem um responsável ou um destinatário podem confiar para que tome a iniciativa de fornecer respostas pertinentes numa situação-problema e que não deixa escapar na da que se refira simultaneamente: - ao pedido e às especificidades do destinatário (cliente, paciente, utente, beneficiário...); - à situação-problema particular sobre a qual deve intervir e que pode ser inédita; as exigências, às regras da arte e à ética próprias do domínio profissional ou do ‘ofício’ respetivo; - aos recursos não somente pessoais mas da sua rede profissional que podem ser ativados e combinados para construir uma resposta pertinente.”

profissional ou de aquisição de uma cultura de ensino, tendencialmente estandardizada e dominante. Congruentemente, este sentido dado ao profissionalismo docente parece ser introduzido como um dos aspetos mais privilegiados da atual tendência reformista da educação, emergindo como estratégias centralistas de profissionalização do corpo docente, com a pretensão de tornar mais rigorosa a sua seleção, a formação e a retenção (com sentido de não progressão).

Se, por um lado, essa profissionalização centro burocrática promove uma certificação mais ou menos permanente, o caráter credencial desse profissionalismo começa a surgir algo provisório (cf. T. Popkewitz, 1997)²⁰⁹, em que “O movimento de certificação para o credenciamento estende o controlo através dos verdadeiros processos usados para gerar textos, assim como para exigir concordância com a forma e conteúdo dos próprios textos” (*idem, ibidem*: 205). Propiciamente, o texto ou a linguagem da regulamentação centralista do profissionalismo docente emergem como meio de controlo, segundo uma lógica de “instrução pública” comprometida com uma determinada leitura de definição dos interesses sociais associados à profissão docente e à escola, sendo que o caráter reformista da sociedade passa, também, pela “instrução” classe docente e pela sua intervenção, algo estandardizada, nas escolas, se bem que esta leitura padronizada da profissionalização docente aponta para alegadas contradições: por um lado liga-se o repto da profissionalização ao ímpeto da reconstrução social e, por outro, atribui-se uma responsabilidade individual dos docentes pelos processos escolares, em que o sucesso é construído com base no mérito sedado em processos de escolarização entendidos como um empreendimento objetivo, racional e devotado ao seu caráter *útil* e *básico*. Desoculta-se, ainda, uma tendência para impor o profissionalismo docente como um “projeto de antecipação” segundo a premissa da “antecipação racional” dotada de sentido estratégico e tático, em que o custo-eficácia é a medida-base dos processos de profissionalização dos docentes (cf. D. Hameline, 2001: 49).

Neste caso, a avaliação do desempenho docente surge como um mecanismo de hiper-racionalização dos comportamentos e competências profissionais, levada a cabo por processos de gestão de recursos humanos que tendem a normalizar e a estandardizar as atribuições funcionais da profissão docente, segundo a lógica de regulação político administrativa ou, simplesmente, de

²⁰⁹ A título de exemplo, veja-se a relação (ou distinção) entre os processos de formação e habilitação profissional para a docência, promovida pelas instituições de ensino superior de formação de professores e os requisitos de acesso e ingresso na carreira docente, designadamente os associados à “prova pública” de conhecimentos e competências atualmente em vigor em Portugal.

“controle racional burocrático” (A. Neto-Mendes, 2004: 23, 24). Congruentemente, esses processos emergem como uma resposta estrutural e gestonária particularmente adaptada às exigências sociais de uma alegada crise social e educacional (cf., a propósito, R. Sainsaulieu, 1993: 5) ou, pelo menos, para dar conta de uma certa ingerência dos recursos humanos educativos, designadamente os docentes, propiciando uma gestão previsional da carreira docente e das respetivas competências associadas.

Portanto, tal *narrativa* refere-se ao efeito prescritor das funções docentes que, por um lado, assume uma função instrumental do profissionalismo docente e, por outro, uma função simbólica, pelo que se relaciona com finalidades e valores decorrentes de uma certa ordem social dominante. Tal orientação da profissionalização da classe docente tende a desocultar várias diretrizes, designadamente ao nível da formação inicial e contínua, políticas salariais, mecanismos de progressão e/ou de despromoção profissional, processos de autonomização profissional e, necessariamente, a avaliação do seu desempenho. Sendo certo que os sucessivos ministérios da educação têm, por um lado, desenvolvido políticas de profissionalização da classe docente mais ou menos voluntaristas, por outro, tais políticas não têm colhido o necessário *consenso mínimo* quanto às prioridades desse ímpeto reformista profissionalizante, onde ocorre o risco de, por exemplo,

“A formação inicial não pode[r], por si só, modificar radicalmente o grau de profissionalização dos professores. Se preparar novos professores sobrequalificados em relação aos salários, às condições de trabalho e às normas do corpo docente em função, das duas uma: ou os jovens se afastarão desta qualificação ilusória, que promete mais do que cumpre; ou se resignarão com uma regressão para a média e se adaptarão ‘no terreno’ às práticas dominantes, esquecendo a sua formação” (P. Perrenoud, 1993: 139-140).

Então, poderemos aludir que, no dizer de Guy Le Boterf (2004: 228), a formação dos docentes, seja na perspetiva inicial, seja na perspetiva contínua, surge como um processo de “gestão antecipada” das suas competências profissionais, designadamente, ao nível das “hipóteses de evolução sobre as competências necessárias”, “um dispositivo de atualização para corrigir, de forma regular, essas hipóteses”, “decisões (formação, profissionalização, mobilidade interna...) para vingar as hipóteses consideradas positivas” e “fixar as condições para que os indivíduos orientem o desenvolvimento do seu profissionalismo”. Segundo o autor, dota-se a formação de uma função importante para promover a profissionalização contínua, enquanto

“espaço protegido” que deverá permitir a resolução de “conflitos cognitivos” dentro de um clima estável dessa mesma profissionalização (cf. *idem, ibidem*: 229)²¹⁰.

Consequentemente, a profissionalização docente inscreve-se na lógica do capital intelectual e cultural a que subjazem representações que podem ser equacionadas segundo dois sentidos: *i)* um sentido mais normativo ou prescritivo, exprimindo valores, regras, finalidades, modelos ou, simplesmente estádios pré-ordenados da configuração da realidade educativa; *ii)* um sentido mais descritivo ou explicativo, sustentado por um quadro de saberes profissionais (eruditos, comuns ou decorrentes da experiência), ou por meros sentidos, significados e crenças mais ou menos latentes (P. Perrenoud, 1993). Neste caso, a profissionalização tende a ser orientada segundo uma lógica de um percurso de profissionalização no qual os docentes são engajados, sob a tónica da “contratualização” de projetos de percursos profissionais em nome da emergência de uma “competência coletiva” (cf. G. Le Boterf, 2004: 215; 2005: 81 e ss.)²¹¹.

Não são raras as vezes que se faz notar uma maior evidência e afirmação da ideia de uma avaliação do desempenho docente baseada na perspetivação restrita da génese técnica da competência profissional do docente, ou aquilo que se designa por *modelo de competências mínimas* estandardizadas e orientadas para um exercício docente do tipo “entrega ao domicílio”. Esta perspetiva de referencialização genérica da competência profissional dos docentes parece ter influenciado os princípios e pressupostos que têm vindo a orientar a modelização dos sistemas de avaliação do desempenho e da ação docente. A particularidade mais interessante dessa tendência de modelização é que se trata de uma ideia de *competência do tipo comportamentalista*, instituída como a mais importante referência do desempenho profissional dos docentes. Dado que é, também, orientada pela definição de referentes de desempenho do tipo comportamental, tal perspetiva encontra-se enraizada no *paradigma comportamentalista* (A. Cunha, 2008) em que

²¹⁰ É neste sentido que o autor (2005: 114) defende que a formação não deve ser oposta à profissionalização, se bem que clarifique que “A profissionalização realiza-se em percursos que incluem, alternando, situações variadas (de formação, de trabalho, tomada de funções, situações extraprofissionais...) e diversas modalidades de aprendizagem (autoformação, acompanhamento, tutoria, acompanhamento personalizado, formação formal, resolução de problemas, realização dos projetos, estudos, aprendizagem cooperativa, intercâmbio de práticas, troca de experiências...). A profissionalização não se reduz, portanto, à formação.” Além disso, o autor advoga que “A engenharia da profissionalização não consiste em construir cursos lineares e idênticos para todos os aprendentes. Consiste, sobretudo em criar um contexto favorável à realização de percursos individualizados que serão elaborados e guiados como trajetos de navegação.”

²¹¹ Não obstante, o autor (*ibidem*: 171, 207) defende que a profissionalização implica que se mobilizem meios de desenvolver a reflexão e a distanciação crítica dos profissionais sobre as suas práticas, as suas competências e os seus recursos, as suas representações e as suas maneiras de agir e aprender. Este pressuposto comporta, por exemplo, a ideia de que se deve fornecer informações do terreno a fim de adaptar e atualizar os referenciais de competências profissionais, fazendo crer que a produção de referências e respetivos referenciais da profissionalização depende, fundamentalmente, dessas dinâmicas ocorridas a partir do envolvimento reflexivo dos profissionais. Mesmo assim, o autor defende a necessidade de ser estabelecido um “portefólio individualizado de competências”, que inclui um perfil biográfico e de carreira, um perfil de qualificações, um perfil de competências, aspirações profissionais e um programa de aprendizagem.

dominam as preocupações pelo rigor técnico, pela eficiência e pela produtividade, sustentados por referentes comportamentalistas observáveis e mensuráveis. Aliás, neste seguimento, não nos parece ser exagerado considerar, também, a influência da *perspetiva do défice* técnico pedagógico e de competências dos docentes (M. Éraut, 1994) na conceção dos processos de referencialização do desempenho docente.

Congruentemente, o desenvolvimento profissional dos professores e educadores surge como um processo pessoal, profissional e social que pode ser mais linear e apresentar uma tendência para a progressão e desenvolvimento lógicos através de estádios de desenvolvimento hierarquicamente sequencializados²¹².

É, portanto, por esta via que os processos de referencialização do desempenho docente são amplamente influenciados pelo referencial *técnico profissional*, consubstanciado na verificação da aquisição, desenvolvimento e aplicação de capacidades (“skills”) e competências (pedagógicas e didáticas). Efetivamente, por um lado, os processos de referencialização e modelização da avaliação dos docentes parecem assentar no *modelo de racionalidade técnica* influenciado por pressupostos comportamentalistas e assentes nos valores da eficácia e da competência profissional (cf. Perez Gomez, 1985, 2000), ao mesmo tempo que concretiza fins e objetivos educacionais por meio de uma dialética que reúne as finalidades sociais e as práticas pedagógicas da escola e dos docentes (Y. Bertrand e P. Valois, 1994).

Este conjunto de pressupostos orienta para uma perspetiva do *referencial técnico profissional* maioritariamente sedeadada na ideia do “profissionalismo como controlo” – direto ou indireto - (J. Ozga, 2000: 41)²¹³, traduzindo o essencial da *narrativa do profissionalismo* numa

²¹² Trata-se de um modelo estruturado e sequencializado segundo cinco níveis de desenvolvimento profissional dos docentes: um primeiro nível denominado por “principiante”, em que se verifica uma adesão rígida às regras, com uma fraca perceção das situações e uma ausência de juízo discricionário; um segundo nível designada por “principiante avançado”, verificando-se uma perceção das situações ainda limitada e uma uniformidade no tratamento e captação dos diversos atributos e aspetos do trabalho escolar; um terceiro nível designado por “competente”, em que se pressupõe que o docente lida bem com a diversidade de alunos, faz uma conexão relativamente próxima entre as suas ações, comportamentos e desempenhos à noção de objetivos de longo-prazo, pelo que faz uma planificação da sua ação e desempenho profissional deliberada e consciente, recorrendo a procedimentos standardizados e rotinizados; o quarto nível denominado por “proficiente” onde o docente separa o essencial do acessório, apercebendo-se dos desvios comportamentais face aos padrões de desempenho instituídos, recorrendo a processos e estratégias de tomada de decisão menos formalizados, deixando-se orientar por “máximas” e outras diretrizes do género. A perceção que tem das decisões e dos seus efeitos é basicamente holística; por último, o nível cinco, designado por “perito”, o docente não sente necessidade de seguir as regras, máximas, princípios gerais e padrões comportamentais pré-enunciados, tendo desenvolvido uma compreensão tácita e intuitiva dos processos organizacionais, sociais e profissionais, desenvolvendo perceções ativas e mobilizadoras da sua ação sobre apenas o que considera possível ou exequível. Neste último caso, ocorre uma dinâmica de desenvolvimento profissional baseada na complexidade e dinâmica da vida em sala de aula, reagindo continuamente às descontinuidades daí advindas, admitindo que a experiência profissional escolar não é coerente nem linear, se bem que não estando esvaziada de significado, esse significado apresenta-se *multiforme* (cf. C. Day, 2001).

²¹³ A autora (*ibidem*: 45) refere-se ao *controlo indireto* na perspetiva do “profissionalismo autorizado” sob o signo do “moderno princípio da autonomia curricular” das escolas e dos professores, seguindo a via da “autonomia autorizada” (R. Dale, 1990), ou, ainda, da “autonomia como confortável ilusão que alimenta uma sensação de independência profissional nos professores” (S. Ball, 1994).

abordagem mecanicista do profissionalismo docente (cf. Y. Bertrand e P. Valois, 1994) e, decorrentemente, apontando para sistemas de governo da educação e dos professores tendencialmente centralistas que veiculam, desde as instâncias centrais até à periferia, uma espécie de “ideologia profissional”, com capacidade para regular os comportamentos e desempenhos dos professores e educadores, inserindo-os em esquemas de cooperação responsável ao nível institucional, através de um *clima de consulta e autonomia mínimas*, que tendem a ocultar “[...] sob a fachada igualitarista, a intenção de responsabilização das vítimas – os fracassados – e de individualização dos problemas estruturais” (C. Estêvão, 2009: 73). Além disso, essa “ideologia profissional” transforma-se numa *ideologia de Estado* e, conseqüentemente, num mecanismo de “controlo remoto com comando à distância” (L. Lima, 1995; C. Estêvão, 1995) da ação periférica dos docentes.

1.2.3.2. O profissionalismo docente entre o *interesse prático* e a *crítica ideológica*

Por outro lado, poderemos ter em conta os pressupostos do *modelo de racionalidade prática*²¹⁴, que enceta referências ao dinamismo profissional do docente dependente da experimentação prática das diversas situações pedagógicas e didáticas. Neste caso, o resultado ou a consequência introduzida nos processos de referencialização do desempenho docente resulta num *saber prático* ou *saber fazer* (C. Day, 2001), sem estar sujeito a referências técnico-instrumentais prévias, posto em ação, que, conseqüentemente, deverá indiciar um conjunto de indicadores do respetivo grau performativo do docente. No dizer de Stephen Kemmis (1993: 63 e ss.), os pressupostos emanados da teoria prática emergem como uma reação às “teorias técnicas”, baseando as suas alegações no pressuposto mais geral da “deliberação prática” que caracteriza uma parte muito substancial do pensamento quotidiano dos professores. Fazendo emergir a teoria prática do conceito aristotélico de “prática”, o autor advoga que se trata de mais uma forma alternativa de racionalização segundo a qual os atores orientam a sua ação não apenas por regras previamente estabelecidas, fazendo com que a racionalidade prática não seja

²¹⁴ A teoria prática da educação aqui suscitada caracteriza-se por uma racionalidade prática, dotada de uma ideologia pragmática inscrita no interesse prático e na legitimidade processual, definindo a educação e o profissionalismo docente como projeto e como hipótese de trabalho (cf. S. Kemmis, 1993: 63 e ss.).

instrumental e não se limitando a considerar a eficácia e a eficiência relativas em função de fins definidos *a priori*, mas, pelo contrário, funcionando num quadro aberto e flexível de finalidades e meios.

Neste caso, os problemas associados ao profissionalismo docente não podem ser integralmente contemplados em esquemas burocrática e centralmente produzidos. Pelo contrário, a racionalidade prática justifica-se quando os atores têm de tomar decisões no sentido de orientar a sua ação em função das situações sociais que vivenciam, sendo que a maior parte das situações associadas à prática profissional emerge como um quadro de problemas práticos, sendo, nestas circunstâncias, a razão prática tende a superar a razão técnica, pelo que o exercício profissional dos docentes exige, pela parte dos professores e educadores, um constante julgamento prático. Além disso, o autor observa que as práticas existentes não podem ser descartadas em prol de teorias limitadas e centralmente prescritas, independentemente do quanto persuasivas possam ser. Além disso, a racionalidade prática coexiste face e até independentemente da racionalidade técnica, dado que a prática tem a sua origem nos problemas e nas situações locais e não necessariamente no quadro de aspirações impostas por entidades externas à escola, pelo que a racionalidade prática configura um modelo alternativo de criação de soluções para os problemas profissionais do quotidiano dos docentes, implicando a ativação do método de tomada de decisões sustentado pelo princípio da “deliberação prática” (*idem, ibidem*: 69). Congruentemente, a perspectiva prática do profissionalismo docente implica que os professores e educadores se comportem como sujeitos ativos e comprometidos com um sentido ético e moral face às decisões que tomam, pelo que a racionalidade prática associada ao profissionalismo docente implica uma forte responsabilidade ética e moral de quem a pratica. Na verdade, a racionalidade prática assenta em questões tipicamente micropolíticas do profissionalismo docente, necessariamente definidoras das condições de participação dos atores da periferia nos processos de construção do profissionalismo docente.

Dentro desta perspectiva, é criticada a ligação do *referencial técnico profissional* e da respetiva *narrativa* à lógica de *instrumentalização* e *racionalização técnicas* do profissionalismo docente, segundo os pressupostos do paradigma do “agente reprodutor” (S. Kemmis, 1993), contrapondo com a perspectiva em que Estado e professores ocorrem a uma situação conflitual, ora latente, ora manifesta, operada no espaço aberto pelas “zonas de incerteza”.

Assim, admitimos a hipótese teórica do profissionalismo docente se assumir como um processo dinâmico, não linear e naturalmente sujeito às tensões travadas entre o normativismo burocrático, as exigências sociais e o dinamismo político dos atores periféricos. Esta divergência de referências coloca os docentes numa situação conflituosa que terão de “jogar” em função da prescrição oficial, das expectativas sociais e respetivas finalidades e em função dos seus próprios interesses profissionais e pessoais. Neste caso, passamos a admitir um outro enquadramento epistemológico do profissionalismo docente emerge da esfera das “ciências histórico-hermenêuticas”, onde intervém o interesse prático sustentado pelo arquétipo da “reflexão-ação” (J. Pacheco e M.^a Flores, 1999: 25), de onde decorre a ação subjetiva mediada pela capacidade da “ação comunicativa” (J. Habermas, 1995), em que o profissionalismo docente decorre de “[uma interação simbolicamente mediada que se orienta segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas pelo menos por dois sujeitos agentes” (*idem*, 1987: 57). Deste modo, introduz-se o profissionalismo docente numa lógica de autonomia e emancipação profissionais, com base na “conversação reflexiva” sedeada na “epistemologia da prática” docente (J. Pacheco e M.^a Flores, 1999: 27) capaz de orientar a atividade dos professores e educadores que, por sua vez, resulta do conhecimento prático ou de convicções, sentidos e significados emergidos da experiência profissional segundo a premissa de que estando a atividade docente fortemente associada ao ato de ensinar e aprender, cabe ao professor “[...] fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro da turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (P. Perrenoud, 1993: 25).

Neste caso, o conhecimento profissional é: *i)* continuamente *reconstruído* (porque provém da experiência e dos percursos prático-profissionais, a partir dos quais o professor orienta a sua ação); *ii)* *singularizado*, na medida em que refere-se aos sentidos e significados da ação atribuídos por cada docente, sendo que se movimenta para resolver problemas não estandardizados; *iii)* *contextualizado*, dado que se trata de um conhecimento que ocorre e é aplicado num contexto específico, cuja ação é regulada por pressupostos e normas de interação operacionalizados em função de aspetos concretos da realidade; *iv)* intersubjetivo, sendo que ocorre num amplo quadro de subjetividades marcado pela predominância de discursos partilhados e orientados para propósitos definidos em diferentes níveis de decisão (cf. J. Pacheco e M.^a Flores, 1999: 29-30).

Numa outra perspectiva, o profissionalismo é enredado no espectro da *crítica ideológica*²¹⁵ que põe em causa, precisamente, a *ideologia do profissionalismo* consolidada na esteira das tendências “economizadoras” e das “manobras ideológicas” que tendem a privilegiar determinados interesses em detrimento de outros (cf. J. Ozga, 2000: 41, 109-110). Esta perspectiva de profissionalismo comporta uma conceção instrumental, somos confrontados com a tendência para o domínio e hegemonização de alguns valores afetos aos respetivos grupos profissionais para se afirmarem *dominantes* na sociedade.

Um outro desenvolvimento desta crítica à *ideologia do profissionalismo* é avançado por Thomas Popkewitz (1992, 1994), Michael Apple (1987, 1989) e Henry Giroux (1988), entre outros, com o argumento de suscitar uma maior tecnização e uma conseqüente “intensificação” do trabalho dos professores e educadores, com a conseqüente perda de autonomia e uma maior diversificação de atividades que acarreta maiores cargas de trabalho, desviando-os, conseqüentemente, de uma consciência crítica sobre a educação e o seu próprio desempenho profissional. Tal pressuposto encerra uma perspectiva de escola sociocrítica, assente em referenciais críticos e democráticos radicados na ideia de “escolas justas”²¹⁶, centrando o profissionalismo docente na autonomia profissional enquanto mecanismo socioprofissional de emancipação, visando, ao mesmo tempo, um profissionalismo cooperativo, dialético e político.

Por sua vez, este quadro de pressupostos comporta posições políticas (implícitas ou explícitas) sobre o profissionalismo docente que visam o desenvolvimento de aprendizagens, o domínio e conhecimento de outros contextos e a consolidação de crenças e conhecimentos

²¹⁵ Neste caso, alinhamos o profissionalismo docente com os pressupostos da teoria crítica da educação. A teoria crítica caracteriza-se pela sua legitimidade discursiva, assente numa racionalidade discursiva e na ideologia crítica. Apela ao interesse e à emancipação do sujeito com base no discurso dialético que se desenvolve e (re)constrói na organização participativa, democrática e comunitária. Define a prática docente como *praxis* e como ação argumentativa (cf. S. Kemmis, 1993: 47-63). Dando uma especial ênfase à teoria crítica, apelamos à crítica que o seu principal precursor (L. Stenhouse, 1975) lança aos modelos objetivos, focalizando os processos de construção e desenvolvimento do profissionalismo docente num modelo alternativo que designou por “modelo de processo” caracterizando o “professor-investigador” como principal interveniente desse processo, comprometido com um permanente questionamento da teoria e da prática, como meio de promover o desenvolvimento da educação. O professor, enquanto “investigador singular” deve estudar, investigar os processos externos à escola, construindo uma plataforma crítica enquanto elemento essencial para a reconstrução do seu profissionalismo, desenvolvendo, assim, uma capacidade emancipatória face às autoridades externas que agem sobre os processos de construção, desenvolvimento e gestão da profissão docente (*idem, ibidem*; S. Kemmis, 1993: 47-77).

²¹⁶ Não obstante, as tendências caracteristicamente neoliberais tendem a promover modelos de gestão do profissionalismo docente baseados na pré-ordenação de requisitos profissionais ou, simplesmente, competências (enquanto critérios de profissionalismo a cumprir) segundo as premissas do respetivo projeto de modernização. Além disso, são suscitadas determinadas mudanças no grupo profissional dos professores, dado que estes tendem a ser vistos como profissionais ineficazes e, por isso, responsáveis pelas falhas do sistema educativo; também porque dedicam muito pouco tempo e importância aos processos competitivos – enquanto móbil de sucesso – e, por outro lado, porque se centram demasiado em questões de justiça social, condicionando os processos de ensino-aprendizagem que protagonizam em função das preocupações suscitadas pelas relações sociais dos seus alunos. Em grande parte, este tipo de condicionamento advém do contágio sofrido pela parte do ensino superior, que provocou uma assimilação, por parte do professorado, de ideias progressistas, anticapitalistas e, portanto, antigoverno (cf. J. Ozga, 2000: 51 e ss.).

profissionais que promovam a qualidade desse profissionalismo (cf. C. Estêvão, 2009). No entanto, a “tese da intensificação” (cf. A. Hargreaves, 1998: 132) denuncia a erosão provocada no efeito politizador e dialético associado ao exercício da profissão docente. Tal erosão é evidenciada, em particular, pela dependência do desempenho docente de um aparelho racionalizador e instrumental de finalidades e objetivos educacionais a que professores e educadores têm que submeter o seu trabalho e as suas dinâmicas profissionais, de cujo maior ou menor cumprimento decorrem os mecanismos de avaliação e de prestação de contas relativos ao seu profissionalismo.

A propósito, Michael Apple (1987, 1989) refere-se à intensificação do trabalho docente pela introdução de novas atividades, onde se incluem as tarefas administrativas de avaliação, conduzindo a uma “extensão” do dia de trabalho e a um conseqüente profissionalismo menos criativo. Um profissionalismo docente que fica demasiado enclausurado no seu próprio caráter instrumental e racionalizador, para o qual concorre, especificamente, a própria avaliação do desempenho docente: tratando-se de um mecanismo, por um lado, de controlo que enfatiza a lógica de prestação de contas que “[...] acarretou um maior preenchimento de impressos e de outra papelada: uma maior justificação daquilo que é, foi e será feito, em benefício dos pais, dos administradores e de outros grupos [...]” (A. Hargreaves, 1998: 140). e, por outro, de regulação da profissão docente com ênfase num desenvolvimento profissional *burocratizado* (cf., a propósito, L. Paquay, 2004).

QUADRO n.º 3

Sistematização dos elementos caracterizadores do *referencial técnico profissional* e a *narrativa do profissionalismo*

Conceitos e dimensões utilizáveis para a interpretação do desempenho docente	Principais referências constitutivas	Referentes gerais	Critérios gerais de avaliação	Âmbito dos indicadores gerais	Funções da avaliação
<p><i>Ideologia do profissionalismo</i> e a profissão docente como “tipo ideal” associado ao conceito de “bom professor” ou “professor-modelo”</p> <p><i>Status</i> profissional</p> <p>Profissionalismo docente: habilitação, qualificação, competência, competitividade e profissionalismo</p> <p><i>Funcionalismo profissional</i>, “modo de produção escolar” e <i>função instrumental</i> da profissão docente</p> <p>“Diferenciação performativa”</p> <p>“Jurisprudência pedagógica” e “razão pedagógica”</p> <p>As teses da “intensificação” e da “proletarização” do trabalho docente como correntes críticas da <i>formalização</i> e <i>impessoalização</i> da profissão docente</p>	<p>Relevância social do “saber docente”</p> <p>Legitimidade social da profissão docente</p> <p>Responsabilização e prestação de contas como fatores de prestígio socioprofissional</p> <p>Prestação de contas sobre o respetivo contributo socioprofissional: responsabilização profissional</p> <p>A “máxima empregabilidade” da profissão docente como requisito de prestígio socioprofissional</p> <p>Articulação entre a maturidade profissional e a competência científica e técnico pedagógica</p> <p>Expectativa social para suplantar os índices elevados de insucesso escolar</p> <p>Promoção de processos de ensino-aprendizagem de sucesso</p> <p>Diversificação das atividades docentes</p> <p>Exercício profissional do tipo “comportamentalista”</p>	<p>Definir um sistema de explicação e prescrição do perfil profissional dos docentes</p> <p>Padronizar um conjunto de saberes e competências profissionais específicos da profissão docente</p> <p>Responder à necessidade de operar a transformação (mudança e inovação) social e educacional</p> <p>Promover a transformação dos comportamentos dos alunos em função de finalidades sociais e individuais pré-sistematizadas</p>	<p>Nível de excelência funcional</p> <p>Níveis de legitimidade e responsabilidade social</p> <p>Identificação da profissão docente com padrões e valores afirmativos</p> <p>Processos de formação de natureza teórica, prática e reflexiva (formação superior)</p> <p>Grau de sustentação e efetivação da prática docente em processos de investigação e desenvolvimento profissional</p> <p>Socialização profissional com base em instâncias associativas da classe e em referências do aparelho burocrático central</p> <p>Grau de abertura da profissão docente à sociedade</p>	<p>Níveis formais de sucesso escolar dos alunos</p> <p>Grau de preparação e desenvolvimento de saberes e competências profissionais dos docentes</p> <p>Potencial e qualificação reais para o exercício da profissão docente</p> <p>Níveis de eficiência e eficácia do exercício técnico pedagógico e científico da profissão docente</p> <p>Tempo de trabalho (planificação, gestão e execução)</p> <p>Grau de utilização de estratégias comunicacionais e transmissoras do conhecimento</p> <p>Índices de transformação dos comportamentos dos alunos em função de finalidades sociais e individuais pré-definidas</p> <p>Formação e aprendizagem contínuas em relação direta com as funções docentes desempenhadas</p> <p>Grau de comprometimento individual com um processo contínuo de profissionalização</p> <p>Pertinência e relevância social e cultural do desempenho docente</p> <p>Dedicação máxima à profissão</p>	<p>Referenciar a profissão docente como “ocupação” que deve prestar contas pela sua efetivação e relevância social e profissional</p> <p>Fazer depender a qualidade da educação do profissionalismo docente</p> <p>Gerir os fluxos de docentes e respetivos pressupostos, requisitos e critérios profissionais de admissão e progressão</p> <p>Garantir os requisitos mínimos para o exercício da profissão docente</p> <p>Padronizar meios, processos e fatores do desempenho docente</p> <p>Legitimar o exercício da profissão docente e respetivas competências</p>

1.2.4. O referencial político e a narrativa do dissentimento²¹⁷

Em oposição à *ideologia de Estado*, ao *profissionalismo burocrático* e respetiva *ordem central*, a dinâmica do profissionalismo docente e conseqüente desempenho surgem-nos com uma outra face, que radica em perspetivas e ideologias meso e, muito especialmente, microestruturais de *ordem local*²¹⁸, com referência aos valores mais singulares da periferia, aos processos de micropoder, aos processos de conflito de interesses e de racionalidades, aos esquemas de negociação e de (re)estruturação organizacional (E. Friedberg, 1995, 11 e ss.), em relação à *ordem central*. Tais perspetivas e *microideologias* acabam por ser aprofundadas no seu *ethos* político quando lhes associamos lógicas de interação social caracterizadas por processos dialéticos tendencialmente divergentes²¹⁹, relativamente irregulares ou incertos e marcados por alguma convulsão social e organizacional.

Nesta linha de discussão, a aceção das lógicas de referencialização do desempenho docente assentes na tese de Donald Schön (1992) ganha relevância, dado que sustenta um processo de referencialização da ação docente baseado na reflexão sobre as práticas, centrado na problematização, no questionamento e na consciencialização daquela ação, enquanto estratégia e abordagem reflexiva do desenvolvimento profissional e da mudança de atitudes na condução científica, técnica e prática dos processos de ensino-aprendizagem (cf. D. Schön, 1992; L. Stenhouse, 1975, 1984). Conseqüentemente, admitimos que os processos reflexivos a que Donald Schön (1992) se refere contextualizam os docentes numa perspetiva de contextos e ambientes organizacionais mais politizados (meso e micropolíticos), indo para além o dinamismo profissional técnico instrumental.

²¹⁷ Por uma questão de coerência analítica e interpretativa, e não obstante de termos optado por analisar o referencial *técnico profissional* e a respetiva *narrativa do profissionalismo* autonomamente face ao *referencial político* e à *narrativa do dissentimento*, também relativamente a este último referencial estão associados os pressupostos das teorias prática e crítica da educação (já antes esclarecidos na sua relevância e enquadramento no nosso trabalho), precisamente por comportarem os aspetos mais propiciadores da emergência e da influência do micropolítico no interior das escolas. Esse tratamento autónomo justifica-se, da nossa parte, pelo facto do referencial político e a narrativa do dissentimento político extravasarem as considerações mais restritas do profissionalismo docente, consolidando uma abrangência mais lata do ponto de vista da construção e desenvolvimento dos processos de referencialização da avaliação do desempenho docente.

²¹⁸ Ressalve-se, contudo, o facto da perspetiva macropolítica se mostrar sempre de grande relevância, dado que se apresenta como uma estrutura política e administrativa com capacidade para condicionar as dimensões meso e micropolíticas. Como tal, envolvemos o macropolítico, ainda que muitas vezes de forma implícita, na discussão que propomos sobre as estruturas meso e micropolíticas.

²¹⁹ Na perspetiva de Yves Bertrand e Paul Valois (1994: 89, 90), a *divergência* “[...] define-se pela capacidade de escolher os seus próprios valores ou de inventar outros”, entrando em confronto com os dogmas do conformismo e da objetividade, levando os atores divergentes a entrar em conflito com a valorização das relações de autoridade e estruturas hierárquicas inerentes ao paradigma industrial.

Esta incidência conceptual coloca o *referencial político* do desempenho docente e a respetiva *narrativa do dissentimento* na senda da *crítica ideológica*²²⁰, introduzindo uma lógica de produção, e não apenas de reprodução, de sentido e de significado do desempenho docente e consequente avaliação. Uma lógica que, portanto, entra em rutura com as tendências para a *naturalização* do sentido e do significado do desempenho docente, hegemonizados segundo uma racionalidade instrumental do tipo técnico-burocrático, e sediado em *arranjos institucionais* e em perspetivas universais dos interesses gestionários desenvolvidos em torno da gestão dos recursos humanos da educação, pela via da avaliação do desempenho. Neste caso, a rutura opera-se segundo alternativas menos racionais e absolutas, inseridas numa lógica *multirracional* e *multidiscursiva*, segundo o arquétipo da “racionalidade limitada” ou, simplesmente, de uma *racionalidade menor* (ou limitada) desenvolvida em torno do sentido e do significado do desempenho docente enquanto objeto de avaliação, em que a lógica de gestão do desempenho docente de cariz centro burocrático, marcado por uma forte *conexão normativa*, acaba por ser revezada por um caráter mais do tipo *adhocrático*, que introduz alguma desconexão à *ordem central*.

Esta visão de *textura polimórfica* e *multidiscursiva* do sentido e do significado do desempenho docente acaba por (des)caracterizar os processos de gestão do desempenho docente como uma espécie de *microarena* que congrega interesses, racionalidades, micropolíticas e micropoderes de controlo e de lógicas de ação muito diversificados, divergentes e decorrentes de “interdependências estratégicas” (cf. C. Estêvão, 1998: 222) estabelecidas entre “avaliadores” e “avaliados”. Com efeito, a diversidade de interesses e de expectativas profissionais e pessoais e, mais genericamente, as lógicas de ação não coincidentes entre si induzem-nos para uma perspetivação não-monolítica ou *poliética* do significado e do sentido que os professores e educadores atribuem às políticas de avaliação do seu desempenho. Esta linha de análise encerra uma *narrativa de dissentimento político*, tipicamente *multilógica*, acerca do que caracteriza a profissão docente e o respetivo desempenho profissional, concretizando uma tensão (latente ou manifesta) subsistente entre as logicidades da *ordem local* e o mando da *ordem central*.

²²⁰ Congruentemente, vemo-nos obrigados a reinserir os processos referencialização do desempenho docente, enquanto objeto de avaliação, no espectro da *crítica ideológica* que põe em causa a ideia do *profissionalismo burocrático* enquanto ideologia administrativa central. A propósito, vejam-se os argumentos produzidos por nós no ponto relativo ao *referencial técnico pedagógico* e a *narrativa do profissionalismo*, contemplando, em concreto, os pressupostos de Michael Apple (1987, 1989), Thomas Popkewitz (1994, 1997), Henry Giroux (1988) e Andy Hargreaves (1998).

Congruentemente, mesmo reconhecendo que a “focalização normativa” nas regras formais que estruturam a *ordem central* da profissão docente representam a “face oficial” do seu desenho funcional, é admissível que a ação profissional dos professores e educadores seja condicionada por regras e orientações interpretativas e indutivas dessa ação de caráter “não formal” e “informal” (cf. L. Lima, 1998: 170 e ss.), enfim, outras racionalidades que se baseiam em esquemas de negociação e manipulação simbólica que tendem a reorientar as práticas profissionais dos docentes, desafiando, em certa medida, a ordem normativa e interpretativa oficial do profissionalismo e da ação docentes, numa lógica de “bater o sistema” (cf. M. Crozier e E. Friedberg, 1977: 42). Assim, a lógica da regulação do “mercado de comportamento[s]” (cf. C. Estêvão, 1998: 247) dos professores e educadores, instituída pela crença na previsibilidade dos comportamentos profissionais, sai relativizada. É, portanto, na senda dessa relativização que somos remetidos para a necessidade de convocarmos um modelo analítico no qual radica o último dos nossos referenciais do desempenho docente como objeto de avaliação – o modelo político.

Deste conjunto de pressupostos ressalta a ideia de que os professores e educadores, perante o esquema formal das regras que regulamentam os seus comportamentos, a sua ação profissional e, conseqüentemente, os vetores oficiais do seu profissionalismo/desempenho, desenvolvem estratégias pessoais e grupais que interferem, *a posteriori*, de forma informal e não formal na conceção das políticas gerais de avaliação e na (re)modelação do sistema de avaliação do seu desempenho, recorrendo, particularmente, a processos *micropolíticos* de controlo definidores de estratégias e de lógicas de ação que se vão entropendo como alternativas e resistências à modelação oficial desses sistemas²²¹.

Face a estes pressupostos, o modelo político e algumas das suas variantes teóricas e conceptuais, designadamente a *teoria da ação (organizada) latente* radicada nos “sistemas de ação concreta” e nas “zonas de incerteza” organizacional (M. Crozier, 1963; M. Crozier e E. Friedberg, 1977) e, ainda, o significado, por exemplo, da “racionalidade limitada” (H. Simon,

²²¹ Falamos de “micropolítica educativa” (T. Bardisa Ruiz, 1997: 18) mas confrontando-a e relacionando-a com a dimensão mais estrutural do aparato estatal ou macropolítico, responsável pela instrumentalização da escola e do “conhecimento oficial” enquanto instrumentos ideológicos de reprodução social e cultural (M. Apple, 1986).

1983), oferece-nos contributos importantes para a exploração e compreensão mais pormenorizada do *referencial político* e da *narrativa do dissentimento* do desempenho docente²²².

Aplicado ao campo da referencialização, o *referencial político* e a *narrativa do dissentimento* realçam os processos de referencialização da avaliação do desempenho como uma construção sociopolítica, naturalmente conflitual, em que os processos de decisão, apesar de marcados pela informalidade, são vistos como alternativos e divergentes relativamente ao mando central. Como tal, esses processos são politizados e marcados pela posição consolidada de *coligações dominantes*, concretizando a produção de referências e referenciais do desempenho docente como um espaço de “disputa ideológica” (S. Ball, 1994). Decorrentemente, a sensação e o sentimento de posse de *poder* para influenciar o processo de referencialização da avaliação do desempenho remetem-nos para a agregação e/ou confrontação de forças entre indivíduos ou grupos e respetivos interesses, pelo que a atividade do grupo que visa influenciar aquele processo tem mais importância estratégica e mobilizadora que o funcionamento da escola e do próprio sistema educativo (cf., a propósito, T. Bush, 1986). Esta lógica de *resistência de bastidores* tende a demarcar-se como fator de incompatibilidade dos docentes, tanto em relação à administração central como, muitas vezes, em relação às instâncias de gestão da própria periferia, especialmente quando tais instâncias tendem a funcionar como pequenas agências de gestão acopladas às instâncias centrais.

Nesta abordagem da *ação organizada e latente* dos professores e educadores perante os processos de avaliação do seu desempenho, e sem deixar de notar que não se trata de uma novidade em termos conceptuais e analíticos, as questões de *poder* e de *influência* (enquanto indutivas de opinião e capacidade de liderança em função de interesses específicos de quem lidera e exerce influência)²²³ são entendidas como *constelações de interações* que ocorrem

²²² Numa variante ainda mais radical do modelo político, também a perspetiva da *teoria crítica organizacional* (M. Alvesson e S. Deetz, 1999) permite fazer uma abordagem tipicamente micropolítica da escola, dos processos avaliativos que ocorrem no seu interior e, ainda, dos contextos discursivos e de ação em que os professores e educadores se movimentam e encetam as suas estratégias, as suas expectativas, as suas “apostas” e, decorrentemente, os seus interesses sociais, profissionais e pessoais. Trata-se, portanto, de uma abordagem que reage em contraponto aos pressupostos da racionalidade instrumental e absoluta que se orientam para o controlo centro burocrático do comportamento e do desempenho docentes.

²²³ Numa clara tendência de olhar para o problema do poder associado aos processos de avaliação de professores e educadores, esse poder pode ser descrito segundo uma lógica de deslocamento de um dado poder legitimado pelas regras que prescrevem formalmente a avaliação para contextos mais fendidos ou lacunares do ponto de vista do funcionamento organizacional da escola e, em particular, do funcionamento formal da

segundo uma perspetiva de luta de interesses (especialmente de *carreira* e de *dominação*), expectativas e crenças muitas vezes divergentes entre si, e entre si e o mando central. Andy Hargreaves (1998: 109) refere-se a esta *ação organizada* como algo decorrente de um “tempo com significado micropolítico”, fazendo depender o *status* da atividade profissional dos professores e educadores do tempo e dos recursos (designadamente humanos) que lhes são dedicados por estes, sendo condição fundamental para a criação de oportunidades para o desempenho de cargos de maior responsabilidade e para o usufruto de condições de trabalho com um índice de *status* profissional mais elevado.

Na mesma linha de argumentação, o cerne do *status* profissional dos professores e educadores reside na circunstância de estar mais ou menos próximo da sala de aula. As responsabilidades profissionais colocam os docentes mais longe da sala de aula tendem a refletir-se num *status* mais elevado, e vice-versa. Consequentemente, à medida que subimos na hierarquia escolar também nos afastamos da sala de aula, querendo significar que quanto mais distantes estiverem da sala de aula, mais prestígio os docentes colhem, o que faz com que o tempo que os professores e educadores passam fora da sala de aula, mais do que um ajustamento administrativo ou racionalização de recursos (e, efetivamente, é-o do ponto de vista racional burocrático), é “[...] uma questão repleta de implicações micropolíticas” (*idem, ibidem*: 110).

Tais pressupostos deixam-nos antever que a fronteira entre o *micropolítico* e o *sociopolítico* é muito ténue, e ao contrário da relação política e institucional que se joga entre a *ordem central* e a *ordem local*, trata-se de uma relação que se joga no mesmo palco organizacional. Efetivamente, a dimensão *sociopolítica* da escola tende a perpeccionar os efeitos de dominação de certas funções administrativas que controlam atividade docente sediada no interior da organização escolar, dividindo espaços e tempos com as manifestações *micropolíticas*. Neste caso, na perspetiva de

avaliação. Contudo, não é esse sentido de poder a que nos referimos, sob pena de estarmos a associar à avaliação do desempenho uma lógica de poder e consequentes dinâmicas políticas periféricas que pudessem ser consideradas neutrais. Mesmo assim, num certo sentido, podem ser observadas determinadas instâncias periféricas, nomeadamente ao nível da gestão e da coordenação da avaliação do desempenho docente (pelo papel do Diretor Executivo, do Conselho Pedagógico, avaliadores e Comissões de Avaliação) que procuram instalar este tipo de dinâmica política, exatamente porque tendem a reproduzir pressupostos da avaliação do desempenho docente, reconfigurando-os em termos de adaptabilidade à realidade mas, no essencial, mantendo o seu espírito original. Consequentemente, esta perspetiva de política transforma-se numa tecnologia de gestão de conflitos observados em torno das dinâmicas de avaliação do desempenho docente, funcionando como “uma tecnologia de controlo” (cf. C. Estêvão, 1998: 189) das ações estratégicas e do próprio desempenho dos professores e educadores, assumindo-se, apesar de tudo, essa “tecnologia de controlo” como tipicamente periférica. Portanto, a conceção que desenvolvemos em torno da dinamização do poder em torno da avaliação do desempenho docente é, sobretudo, *relacional*, fenomenológica e, por isso, intersubjetiva.

Andy Hargreaves (*ibidem*. 121, 122), subsistem dois efeitos prováveis do incremento *sociopolítico*: por um lado, temos a “separação” das referências profissionais dos docentes “regulares” relativamente às referências profissionais dos docentes administradores, gestores, coordenadores e avaliadores; por outro lado, e de forma conseqüente, ocorre aquilo a que o autor designa por “colonização administrativa” ao efeito dominador e de absorção do tempo e do espaço dos docentes “regulares”, por parte dos administradores e gestores, com propósitos hierarquicamente estabelecidos por essas cúpulas administrativas. Estas dinâmicas *sociopolíticas* da escola enredam-se numa relação com o espaço e o tempo *micropolíticos*, que tende, também, a ser (de forma manifesta ou latente) conflituosa, sendo que

“A colonização administrativa do trabalho dos professores é mais notável e significativa nas situações nas quais as regiões privadas e informais da ‘retaguarda’ da sua vida profissional são tomadas por propósitos administrativos e convertidas em ‘regiões frontais’ públicas e formais. Desta maneira, as configurações de tempo e de espaço que são utilizadas para demarcar um domínio de relaxamento e de alívio profissional assinalam cada vez mais um domínio de atividade e de supervisão pública[s]” (*idem, ibidem*. 122).

Então, a avaliação do desempenho tem, efetivamente, vindo a cumprir com alguns daqueles propósitos administrativos para os quais os administradores, gestores e coordenadores (muitas vezes, no papel de avaliadores) têm sido mandatados. Conseqüentemente, o espaço “sala de aula” tradicionalmente mais resguardado da exposição pública tem vindo a transformar-se numa clara *região aberta* sujeita ao escrutínio administrativo da própria periferia. Congruentemente, a sala de aula transformou-se num *locus de performance*, em que os professores e educadores são postos em cena perante a supervisão pública dos avaliadores e, indiretamente, dos “clientes” da educação. É nesta e noutras *regiões abertas* originadas pela “colonização administrativa” do espaço e do tempo profissional dos docentes, que estes regulam a sua conduta de modo a “manter a face”.

Em clara oposição ao dinamismo profissional ocorrido nas *regiões abertas*, os dinamismos profissionais decorrentes das “áreas de bastidores”, “zonas de retaguarda” ou “zonas de incerteza” fomentam manifestações *micropolíticas* em tensão, mais ou menos intensa, com os locais de *performance*.

Sedimentada nestes pressupostos, a *narrativa do dissentimento* (seja observada numa perspectiva micropolítica, seja numa perspectiva *sociopolítica*) aponta para uma referencialização da

avaliação do desempenho docente que tende a convergir para uma lógica, não apenas hegemónica do tipo centralista, mas, também, “políptica” (cf. C. Estêvão, 1998) e necessariamente relacional, conflituante, segundo uma perspectiva de macro, meso e micropoderes manifestos e emergentes.

Enquadrada com esta perspetivação *relacional* das interações e lógicas de macro, meso e micro-poder, que oferecem algum potencial para influenciar a modelização e a realização da avaliação do desempenho docente ao nível periférico, está a noção de conflito, surgindo como *instinto periférico* no desenvolvimento dos processos de avaliação dos professores e educadores. Assim, a dinâmica da avaliação sugere-se conflituante e dotada de um sentido de *microarena política* onde se jogam e desenvolvem sentidos e significados, nem sempre convergentes entre si, sobre o *que avaliar*, o *para quê avaliar*, o *como avaliar*, e o *quem é avaliado por quem*?! Congruentemente, a avaliação surge como um campo de poder importante ao alcance de alguns e fora do alcance de outros, desenvolvendo-se uma compreensão sobre a sua natureza muito próxima daquilo que poderíamos definir como oportunidade para subjugar, para ganhar *status* e poder sobre outros e exibir alguma *virtude*, ora formalmente reconhecida e legitimada (na perspectiva *sociopolítica*), ora comentada e criticada entre bastidores com propósitos de deslegitimação e de não-reconhecimento (na perspectiva *micropolítica*). E, de facto, isto é um conflito que decorre de uma *constelação* de sentidos e significados da relevância estratégica das ações concretas dos professores e educadores no que *ao avaliar e ser avaliado* diz respeito.

Portanto, parece-nos que a lógica do poder coloca a avaliação dos professores e dos educadores na linha de uma contenda de apropriações da capacidade para avaliar, e, ainda, na capacidade para influenciar os sentidos e significados (com as respetivas consequências organizacionais e profissionais) dessa mesma avaliação, correspondendo ao uso estratégico do *poder de avaliar* e das suas próprias consequências, também estrategicamente consideradas, para quem é avaliado.

Do mesmo modo, na linha do *dissentimento político* em que incorremos sobre a avaliação do desempenho docente e a sua referencialização, a situação de “sujeito avaliado” implica perda de poder, sobretudo quando os índices de envolvimento e participação desse sujeito são diminutos no respetivo processo de avaliação, resumindo-se à condição de “avaliado”. Esse pressuposto introduz, oportunamente, o problema das relações de interesses, conflito e poder como traços

essenciais das dinâmicas *micropolíticas* que são suscetíveis de influenciar os processos de referencialização e, *a posteriori*, as consequentes práticas de avaliação do desempenho dos professores e educadores.

Destaca-se, portanto, o facto de o efeito de referencialização (demarcado pelas respetivas referências e referenciais), e num estágio mais avançado, o próprio modelo de avaliação do desempenho, serem sujeitos à influência das *redes informais de poder* para, de uma forma furtiva e desarticulada, debaterem-se contra a *ordem central* e, por essa via, consolidar os seus próprios interesses, motivações e expectativas. Esta instrumentalização parece ser recorrente ao nível dos sistemas/modelos de avaliação do desempenho, através dos quais os docentes veem ameaçados os seus interesses e expectativas profissionais e pessoais, levando-os a adotarem estratégias de um *engajamento alternativo* e tipicamente informal, à margem das regras formais do sistema.

Assim, subjaz à avaliação do desempenho docente uma dimensão iminentemente social e política, caracterizada por dinâmicas de gestão e regulação de interesses, expectativas e conflitos daí decorrentes, baseando-se na possibilidade de, na base de uma lógica micropolítica, haver conflito, entre referentes de desempenho *macro-referenciados* e entre objetivos individuais/grupais, conotados como referentes de avaliação mais subjetivos e suficientemente distanciados da prescrição oficial e, por isso, ocultos ou latentes. Uma perspetiva social e política que, aliás, tende a adotar um sentido de “racionalidade prática” (J. Habermas, 1995), concretizando questões operatórias, onde estão sedeadas as posições, as reivindicações, as divergências ou as convergências estratégicas dos grupos profissionais e dos atores considerados na sua condição mais singular, que não deixam de representar e de incorporar (implícita ou explicitamente) um determinado número de finalidades atribuídas à função docente e ao próprio ato da sua avaliação, com potencial acrescido para entrarem em divergência com as finalidades decorrentes da esfera central, ou, até mesmo, divergirem entre si.

Consequentemente, a consideração do *referencial político* do desempenho docente levamos a olhar para os microcontextos como “ambientes de operação” (cf. G. Figari, 1996: 69) vertedores de um *corpus* de informações importantes para o processo de referencialização do desempenho docente enquanto objeto a avaliar, reportando-se, não apenas ao plano técnico profissional, mas, mormente, ao plano dos comportamentos, das representações, dos interesses, das expectativas e das conceções dos professores e educadores sobre o seu desempenho e respetiva avaliação.

Portanto, a *narrativa do dissentimento* corresponde à possibilidade de contemplar a influência que a *ordem local*, de onde vertem os sentidos e os significados (ideológicos e práticos) do “ator político” da periferia, tem no processo de referencialização da sua avaliação, sendo animado por uma rede complexa de interesses individuais e grupais (cf. M. Armiger, 1987) em relativa convulsão (manifesta ou latente). Ao mesmo tempo, essa *narrativa* concretiza uma conceção do desempenho docente e conseqüente ação educacional inseparável da “erupção do político” no campo educacional (cf. J. A. Correia, 2000: 6).

Além de tudo, esta linha de conflito sugere, também, a emergência de alianças, sob a forma de *coalizões* (R. Srouf, 1998) arquitetadas à revelia da logicidade avaliativa do aparelho burocrático central. Ou seja, a contemplação do *referencial político* e da *narrativa do dissentimento* permite que o debate político sobre a avaliação dos professores e dos educadores seja integrado na dinâmica organizacional da escola, segundo uma configuração da “*polis* educativa”, tanto como referência à sua instrumentalidade para a consolidação da democratização da educação e da sociedade, como também com referência a uma dialética estabelecida entre os discursos e as práticas políticas da periferia (nomeadamente dos professores e educadores) e o discurso oficial, com níveis e dimensões de referencialização distintos, que ora divergem, ora, menos amiúde, se procuram compatibilizar minimamente (cf. J. A. Correia, 2000: 7).

Apesar da dinâmica traçada entre a perspectiva macropolítica, passando pela aceção sociopolítica, e a perspectiva micropolítica sugerir a emergência de conflitos intrassistema, a nossa abordagem conceptual ao *referencial político* e à *narrativa do dissentimento* não se esgota na conceção do conflito reduzido a uma relação linear e exclusiva entre o centro prescritor, o *avaliador mandatário* e os avaliados. Pela via da *competição* introduzida pela matriz do processo de referencialização (nomeadamente a definição de referentes) e conseqüente avaliação do desempenho, o conflito surge entre pares, especialmente quando estamos perante um modelo de avaliação que propicia sentimentos e práticas de competição por mais informação, por mais recursos, embora considerados limitados, por uma melhor carreira, pela melhor posição hierárquica, pelo melhor *status*, etc., levando os docentes a incorrer em situações de conflito organizacional *entre pares* causadas pelas “condutas heterogéneas” ou divergentes entre si. Congruentemente, a avaliação do desempenho docente surge como um processo de gestão e

racionalização da carreira docente perspectivado como um mecanismo vertedor de recursos limitados que os docentes precisam de utilizar para progredir na carreira. Portanto, a ideia de “distribuição de recursos limitados” surge, mais uma vez, na base de conflitos organizacionais²²⁴.

A própria configuração formal e racional de uma hierarquia suscitada pela institucionalização de um modelo de avaliação do desempenho de professores e educadores, ao contemplar possibilidades escalonadas e quotizadas de progressão na carreira, prescrever condições específicas de acesso aos cargos de topo, e apesar de poder ilustrar um processo de trabalho escolar cooperativo e funcional, acaba por sugerir e albergar em si uma dimensão conflituante (cf. G. Simmel, 1983; G. Morgan, 1996).

Não obstante as indicações denunciadoras das desarticulações ocorridas entre a *macrorreferencialização* e as derivações do micropolítico e, conseqüentemente, os contributos e

²²⁴ Recorrentemente, este tipo de pressupostos insere-nos na problemática do controlo e da segmentação dos grupos (de trabalho ou, simplesmente, socioprofissionais, como é o caso dos docentes). Exigindo-se este tipo de clarificação, chamamos a atenção para alguns dos argumentos já produzidos por nós a respeito dos mecanismos e sistemas de controlo, monitorização e avaliação dos comportamentos humanos, estando estes contextualizados em ambientes marcadamente políticos. Congruentemente, alegamos que as relações entre interesses, conflito e poder traçam o que de essencial se define por política organizacional. Conseqüentemente, os traços da ação governativa das organizações que visam o controlo dos conflitos organizacionais baseiam-se, fundamentalmente, nas relações de poder travadas entre os atores. Não raras vezes, a ordem política do sistema organizacional em geral, e os atores em particular adotam determinadas estratégias, formais ou informais, para consolidar as relações de poder, de autoridade e de dominação e controlo. Por outro lado, a atividade política sustentada pela divergência de interesses, pelo conflito entre partes coloca em confronto as dimensões formal e informal da organização. Confronto a partir do qual são engendrados mecanismos de controlo da ação dos atores. Da mesma forma, chamam-nos especial atenção os mecanismos e sistemas de controlo, monitorização e avaliação dos comportamentos e desempenhos humanos, que, uma vez oriundos do lado formal da organização (na maior parte dos casos), suscitarão resistências e contraposições provenientes do lado informal. Ou seja, os atores encontram na ação política um modo de atuação que flutua entre a ação prescrita pelo lado formal e a ação latente e, de alguma forma, divergente do lado informal. É no espectro desta ação latente que, mediada pelo confronto, conflito, debate e negociação, o ator se torna politicamente ativo, delineando e ativando mecanismos de confrontação e de divergência sócio-organizacional para com as regras e mecanismos de controlo/segmentação da ação oficialmente instituídos. Contudo, tal com já antes observámos, tudo se desenvolve em torno do eixo do poder, orientado para a realização e satisfação de determinados interesses que entre muitas outras nuances, envolvem as questões do controlo de uns atores sobre os outros. As decisões, especialmente as que dizem respeito ao controlo e segmentação dos grupos de atores, emergem sempre de um processo de negociação, desenvolvendo-se à custa da dinâmica de grupos de interesses e alianças, em prol de determinados objetivos políticos (T. Bush, 1986). O *poder* aparece, então, como variável fundamental para a análise dos sistemas políticos e organizacionais, correspondendo ao “processo de mando”, muitas vezes assinalado com os processos de controlo e avaliação dos comportamentos humanos, ou a uma espécie de “trabalho político”, processos de “simbolização” e de “ritualização” que tendem a provocar uma atmosfera de encantamento, de sedução e, necessariamente de controlo e segmentação (de forma direta ou indireta) e capaz de sacralizar as desigualdades e hierarquias próprias dos contextos políticos (A. Fernandes, 1988: 222), do peso dos grupos de interesses (T. Bush, 1986), ou, na perspetiva sociológica de Max Weber, significando a possibilidade de impor a própria vontade, no âmbito de uma relação social, contra qualquer tipo de resistência e independentemente das bases daquela possibilidade (M. Weber, 1993: 43). Por outro lado, Por outro lado, a *influência* constitui-se num instrumento simbólico e cognitivo mais politizador das relações políticas e, por isso, com grande potencial controlador e segmentador da ação dos grupos. Com efeito, ela aparece como uma “indução de opinião”, que opera com meios cognitivos para obter as adesões e conformidades dos atores (ou seja, uma espécie de controlo e segmentação), consistindo em fazer um arranjo estratégico que leve outrem a fazer o que nos convém ou nos parece correto que se faça, sem que haja uso da força. É algo muito próximo da “arte de convencer”, operando pela condução das opiniões alheias ou pela ascendência sobre outras consciências, inculcar ideias e valores, incutir aspirações, inspirar valores, induzir opiniões, afetar recursos, aliciar, convencer, persuadir, incitar os outros a realizar ações de forma consentida (R. Srour, 1998). Designando-a como a primeira das virtudes da liderança política, embora, não a única, o autor (*ibidem*: 138) sustenta a ideia de que, “[...] o terreno da influência não é o das emoções, do irracional e da fé, mas o do raciocínio e da persuasão racional. [...] enquanto prática política prima pela compulsão, a influência leva os agentes sociais a conformar-se às ideias de modo voluntário. Eles dão ou recusam seu consentimento, se dispõem ou não a comungar com certas aceções, aceitam ou rejeitam os pontos de vista formulados (orientações, sugestões, opiniões, observações, críticas, recomendações), defendem com afinco os pensamentos que adotam. Porém, através da demagogia e da superstição, através da propaganda e da difusão de informações viciadas é possível manipular consciências e deturpar a ‘adesão espontânea’. Por definição, contudo, a influência se contrapõe à violência simbólica e se localiza no extremo oposto da mistificação (astúcia, engodo, burla, esperteza ou logro)”.

interferências que o *referencial político* pode trazer aos processos de referencialização do desempenho docente como objeto de avaliação, não nos podemos escusar de apontar algumas fragilidades da sua percepção. Com efeito, a sua incidência mais explícita tende a privilegiar analiticamente os objetivos e os interesses individuais, entendidos numa lógica subjetiva, estratégica e conflituosa, relevando para segundo plano a importância dos objetivos das meso e, sobretudo, das macroestruturas, relativamente à quais desenvolve uma espécie de preconceito ideológico de asfixia das instâncias e dos atores microestruturais. Mesmo assim, a relevância do *referencial político*, conjuntado à *narrativa do dissentimento*, é relevante no sentido de fazer vincar que, ao nível das políticas de avaliação de professores e educadores e, em particular, do seu desempenho profissional, é inevitável que os “sistemas de ação concreta”, os interesses e as expectativas profissionais e pessoais introduzam algumas “zonas de incerteza” e venham a colidir com as orientações centrais, levando-os a fazer as suas “apostas”, umas vezes em convergência com o mando central, muitas outras vezes em clara divergência.

Por outro lado, a influência do *micropolítico* tende a emergir (se bem que não exclusivamente) da sua confrontação face às iniciativas das instâncias macroestruturais que lhe são prévias. Portanto, o *referencial político* e a respetiva *narrativa do dissentimento* não obtêm, da nossa parte, uma classificação de referencial ou conjunto de referências exclusivas e isoladas, e muito menos os eventuais referentes o serão. Antes, porém, a sua ponderação como fontes de referências da avaliação do desempenho docente resulta da consideração e operacionalização efetiva de outros aspetos e logicidades do desempenho docente, podendo não se assumirem como meras alternativas em colisão, mas, antes, relativamente irmanados no momento de referencializar o desempenho docente como objeto de avaliação. Neste caso, a metodologia da referencialização subsiste como um processo que integra uma dimensão de planificação e modelização da própria avaliação e definição dos perfis de desempenho e dos respetivos fundamentos valorativos, validando tais perfis com referência às perspetivas, não apenas oriundas das macroestruturas educativas, mas, também, dos meso e, particularmente, dos microcontextos escolares. Assim, poder-se-á entender a metodologia da referencialização como uma construção coletiva e *multilateral* que tem subjacente a elaboração de uma matriz de referência (referencial), sustentando a ideia de que a modelização da avaliação e a própria conceção do desempenho docente (enquanto objeto avaliado) são entendidas como um processo partilhado por atores alocados em níveis hierárquicos, com quadros de interesses e percepções muito variados.

Congruentemente, a referencialização é assumida como um processo de comunicação em que os diferentes atores põem à disposição as informações de que se apropriaram e consideradas úteis para a consolidação da avaliação do desempenho docente. Esta logicidade incutida aos processos de referencialização da avaliação do desempenho docente subentende, também, a atribuição de um sentido específico a cada microcontexto, reclamando-se, neste caso concreto, os pressupostos que caracterizam uma avaliação do desempenho que atende, também, aos processos, emancipando a voz, os valores e os interesses dos atores periféricos, pelo que o processo de referencialização permitirá assegurar que a avaliação do desempenho docente possa ser contextualizada, holística, instituinte e democrática (cf. M. Santos Guerra, 2000).

Além disso, percebe-se que os docentes, decorrente da sua experiência social, organizacional e profissional, tendem a viver em constantes tensões e *interfaces* entre aquilo que a administração central prescreve e aquilo que os define enquanto atores estrategicamente posicionados nos microcontextos socioprofissionais, suscitando “condutas heterogêneas” (F. Dubet, 1994: 193). Referimo-nos a uma “micropolítica educativa” (T. Bardisa Ruiz, 1997: 18) que tende a influenciar, informalmente, os processos de referencialização e, mais *a posteriori*, a execução da avaliação do desempenho docente, embora confrontando-a e relacionando-a com a dimensão macroestrutural das políticas de avaliação de professores e educadores. Se entendemos que essa dimensão macroestrutural é responsável pela instrumentalização da escola e da avaliação enquanto instrumentos ideológicos de reprodução (cf., por exemplo, M. Apple, 1986), é na perspectiva micropolítica que tal instrumentalização é transformada em dinâmicas de (re) produção social e cultural de sentidos e significados do desempenho docente e da sua avaliação.

Não pretendemos, portanto, reduzir a nossa análise do processo de referencialização do desempenho docente à dimensão micropolítica da escola, sob pena de reduzir as nossas atenções à ação restrita e aos interesses em conflito entre os atores organizacionais. No quadro teórico que temos vindo a estabelecer sobre as políticas avaliação de professores e educadores, considerámos, no conjunto dos referenciais introduzidos na nossa conceptualização, as relações travadas entre as perspectivas micro, meso e macro com contributos relevantes para a referencialização do desempenho docente enquanto objeto de avaliação.

Aquela relativização do micropolítico pode, ainda, seguir a lógica da noção de *região aberta* (não apenas aplicada à sala de aula, mas a toda a organização escolar), que tende a

configurar uma perspetiva (neo)institucional²²⁵ dos processos de referencialização da avaliação do desempenho docente, possibilitando-nos uma compreensão mais alargada desses processos, dado que alarga o espectro da racionalidade que se obtém do desempenho docente como objeto referenciável, muito particularmente em relação a uma visão mais tradicionalista que confina a profissionalidade docente aos limites do sistema educativo enquanto sistema hermeticamente fechado (incluindo a perceção da organização escolar como uma espécie de apêndice desse sistema).

Como tal e mesmo a partir da aceção política, dificilmente poderemos evitar uma perceção (neo)institucional dos processos de referencialização do desempenho docente, dado que a conceção de profissionalidade docente sofre, cada vez mais, a influência de instâncias díspares entre si, denunciando interferências e pressões institucionais que, por vezes, se mostram contraditórias e difusas entre si, como são exemplo o Estado, o mercado, as empresas, as escolas em si, as instituições de ensino superior, a ciência, a economia, a cultura, as influências de classe (especialmente, a classe docente e outras mais elitizadas), a sociedade civil, etc., que adotam um papel multiforme de racionalização e normatividade, de pressão social e cultural própria dos designados grupos de interesse externos mas, apesar de tudo, de um isomorfismo sociocultural e cognitivo. Portanto, a compreensão que, a partir de uma perspetiva (neo)institucional fazemos do desempenho docente como objeto *multirreferenciável* extravasa os limites das formas organizacionais racionais de carácter meramente *técnicocêntrico*, seja do ponto de vista das instâncias macroinstitucionais, seja do ponto de vista dos contextos mesoestruturais. Cremos, aliás, que as relações travadas entre estas instâncias não serão suficientes para explicar os processos de institucionalização dos referenciais da avaliação do desempenho docente e respetivas políticas e práticas adjacentes. As escolas, os seus atores e o sistema são contextos institucionalizados porque são criados, ganham sentido e identidade, são legitimados não apenas à custa da relação administrativa e hierárquica que estabelecem entre si. No processo da sua institucionalização ganham relevância as regras institucionalizadas que estabelecem uma dada ordem social (e não apenas organizacional ou de sistema) recorrendo, processualmente, à “habituação”, dado que envolve a emergência de novos arranjos estruturais do sistema e das organizações e atores que o integram, como resposta a problemas específicos, à “objetivação”,

²²⁵ Ver capítulo I.

em que a “habituação” prossegue em direção a um *status* mais permanente e disseminado nas organizações escolares, exatamente na perspectiva do “*habitus* de classe” (M.^a Casa-Nova, 2002: 57). Por fim, recorrem ao processo de “sedimentação”, caracterizado pela propagação completa das estruturas por todos os grupos de atores do sistema e, ainda, pela perpetuação daquelas estruturas por um período considerado longo (cf. P. Tolbert e L. Zucker, 1998: 204-210).

Em termos de universo político e politizador dos processos de referencialização do desempenho docente, percebe-se que, por um lado, as escolas e o Sistema que as comporta estão sujeitos a pressões políticas, sociais e culturais, ou seja, de diferentes ordens institucionais e sedeadas em atores sociais (ou grupos de interesse externos) muito difusos; por outro, tais processos estão amplamente condicionados e sujeitos à influência de diversos atores sociais, sendo perante essa diversidade de atores que o próprio Sistema, as escolas e os atores escolares parecem estar interessados em “manter a face”²²⁶. Se é verdade que temos a pressão institucional do Estado, especialmente pela sua estrutura política e administrativamente centralizada em torno de dinâmicas de coerção, controlo e representação simbólica (cf. C. Estêvão, 1998), também é admissível que temos a pressão de outras ordens institucionais que, muitas vezes, se congregam, competem, constroem ou entram em divergência com o Estado e com a escola, traduzindo-se numa multiplicidade de impactos, racionalidades, legitimidades e de efeitos diversificados sobre os processos de referencialização do desempenho docente. Consequentemente, o desempenho docente como objeto *multirreferenciável* e a consequente percepção da profissionalidade docente tendem a ser definidos como fazendo parte de estruturas escolares socialmente construídas de sentido, comportando mitos, cerimoniais e símbolos institucionalizados como tal, segundo as regras racionalizadoras da sociedade, em que os efeitos da educação tendem a emergir dessa lógica de *multi-institucionalização*.

Tratando-se a avaliação do desempenho de professores e educadores de uma política organizacional da escola pública, desoculta-se uma pressão externa considerável sobre a sua definição e institucionalização, conduzindo a um condicionamento muito substancial dos

²²⁶ Aqui, ganha relevância o conceito de “profissionalismo” apresentado por Raymond Bourdieu (1991), propondo ir além das noções de “profissionalidade”, correspondendo a uma natureza elevada e racionalizada dos saberes profissionais e consequentes capacidades e competências utilizadas no respetivo exercício profissional, e de “profissionalismo”, que corresponde ao estado em que todos os que aderiram e incorrem no exercício profissional segundo as regras e os pressupostos decorrentes da respetiva socialização socioprofissional. Com o conceito de “profissionalismo” o autor refere-se à atividade militante e ativista da profissão, onde se incluem profissionais e as respetivas organizações, no sentido de se legitimarem socialmente recorrendo à retórica do “alto valor profissional”, sempre numa perspectiva de se autonomizarem e autocontrolarem e monopolizarem o exercício e o *status* da profissão. Com efeito, as dinâmicas traçadas pelo (neo) institucionalismo sociológico, dizendo respeito ao papel das normas culturais e dos elementos do contexto institucional mais amplo (sociedade), como as normas profissionais social e culturalmente mais relevantes e os organismos do Estado no processo da sua institucionalização.

processos de referencialização apenas centrados na estrutura, na liderança, nos procedimentos e metas do Sistema e da escola. Interessa ao Sistema, às escolas e aos docentes permanecerem socialmente legitimados, conformando-se aos imperativos culturais mais amplos da sociedade (cf. C. Estêvão, 1998), procurando evitar serem questionados quanto à legitimidade da sua razão de ser. Neste sentido, a forma de se apresentarem à sociedade tem muito a ver com rituais e cerimoniais produtores de processos identificatórios para com as definições institucionais da sociedade do que é ser, por exemplo, uma escola, um docente, o sucesso escolar ou, simplesmente, o Sistema, estruturando-se de acordo com categorias e percepções advindas daquelas definições institucionais. Porém, a partir do momento em que a avaliação do desempenho, pelas suas próprias características, parece surgir não apenas como forma de questionar a utilidade da organização escolar e a relevância da profissão docente, mas, também, como algo com capacidade para (des) legitimar a existência e a função da escola pública e dos docentes, a predisposição imediata será transformar a avaliação num cerimonial legitimador da atividade escolar, pretendendo-se que seja “adequada” na base dos pressupostos da “confiança” e do “cumprimento da missão socialmente imposta”. Neste caso, a organização escolar e os seus atores procuram, através da avaliação do desempenho, focalizar os seus interesses em definir o significado e identidade do Sistema, da escola e do seu trabalho, conectando-os aos padrões social e culturalmente mais adequados.

Um outro aspeto que implica que tenhamos algumas cautelas sobre a influência do micropolítico na referencialização ou, até mesmo, na realização da avaliação do desempenho docente, tem que ver com o facto de o poder que emana dos processos avaliativos apresentar-se tão significativo ao ponto de, ao nível das estruturas micropolíticas, e não obstante a existência de um modelo central de avaliação que precede a sua execução e todas as regras por ele institucionalizadas, permitir, hipoteticamente, fazer múltiplas atribuições de causalidades e de consequências, de princípios e de pressupostos arbitrários, levando a que, o próprio mecanismo avaliativo conduza à *esteriotipação, segregação ou diferenciação periféricas*, à legitimação de decisões arbitrárias e abstraídas do próprio sistema de avaliação e transformar os efeitos da avaliação em meras incógnitas para os avaliados e em “vantagens de ocasião” para os avaliadores. Insistindo nessa hipótese, e seguindo um pressuposto teórico de José Alberto Correia (2000: 9), podemos estar a falar de uma *narrativa* que insere o desempenho docente nos discursos educativos *multirreferenciáveis* que se caracterizam por uma grande instabilidade, já

que são construídos e desenvolvidos com base na gestão de perspectivas e tensões contraditórias que se transformam numa espécie de “desafios” e “apostas” formalmente incompatíveis. Eis a nossa terceira hipótese teórica que procura contemplar, de forma mais concreta, as interferências do micropolítico e da *narrativa do dissentimento* no processo de referencialização do desempenho docente, enquanto objeto de avaliação.

QUADRO n.º 4

Sistematização dos elementos caracterizadores do *referencial político* e a *narrativa do dissentimento*

Conceitos e dimensões utilizáveis para a interpretação do desempenho docente	Principais referências constitutivas	Referentes gerais	Critérios gerais de avaliação	Âmbito dos indicadores gerais	Funções da avaliação
<p>Conflito ideológico resultando de “dialéticas divergentes”</p> <p>Produção <i>versus</i> reprodução de orientações profissionais</p> <p>Docente <i>produtor</i> de sentidos e significados do seu próprio desempenho</p> <p>A escola perspectivada como <i>locus</i> de conflito político e ideológico</p> <p>A avaliação do desempenho vista como <i>microarena</i> política “Zonas de incerteza” <i>versus</i> “regiões de performance”</p> <p><i>Racionalidade menor ou limitada</i></p> <p>Objetivos da <i>ordem local</i> <i>versus</i> objetivos de <i>ordem central</i></p> <p>Controlo político por meio de <i>coligações dominantes</i></p> <p>O poder como meio simbólico generalizado</p> <p><i>Dissentimento político</i></p>	<p>Dissentimento com os “arranjos institucionais” da <i>ordem central</i></p> <p>Emergência de alternativas menos racionais e absolutas, segundo uma lógica <i>multirracional</i> e <i>multidiscursiva</i></p> <p>Manifestação de uma diversidade de interesses e de expectativas profissionais e pessoais, revelando lógicas de ação não coincidentes</p> <p>Tensão entre a <i>ordem central</i> e a <i>ordem local</i></p> <p>Influência dos grupos de interesse externos</p> <p>Condicionamento do desempenho docente por regras e orientações “não-formais” e “informais” interpretativas e indutivas do sentido e significado pessoal desse desempenho</p> <p>Emergência de esquemas de negociação e manipulação simbólica das práticas profissionais, recorrendo a cerimoniais de envolvimento rituais e produção de mitos</p> <p><i>Dissentimento</i> saliente entre “avaliador” e “avaliado”</p>	<p>Promover processos de ensino-aprendizagem como meio de consolidação do <i>status</i> profissional</p> <p>Consolidar o <i>status</i> profissional a título pessoal</p> <p>Centrar a ação docente no cumprimento das prioridades e expectativas pessoais e profissionais</p> <p>Elevar os níveis de realização das prioridades e expectativas pessoais e profissionais</p> <p>Responder aos interesses pessoais e grupais</p> <p>Produzir sentidos e significados alternativos de <i>avaliar</i> e <i>ser avaliado</i></p> <p>Produzir sentidos e significados alternativos do desempenho docente enquanto realidade avaliada</p> <p>Promover um uso estratégico do poder, da autoridade e da influência</p>	<p>Interesse profissional de <i>carreira</i> e de <i>dominação</i></p> <p>Trabalho pedagógico e didático centrado em estratégias e objetivos pessoais</p> <p>Grau de envolvimento na organização escolar, segundo o pressuposto diferenciador da cultura escolar</p> <p>Grau de cumprimento dos objetivos estrategicamente definidos ou apropriados</p> <p>Desenvolvimento profissional numa perspectiva de produção dos valores laborais e sócio-organizacionais</p>	<p>Interesse pelas atividades escolares sem referência vinculativa às orientações da <i>ordem central</i></p> <p>Formalização do sucesso escolar com recurso a estratégias informais de ação organizacional, curricular e pedagógica</p> <p>Realização dos objetivos educativos oriundos da <i>ordem local</i></p> <p>Gestão e utilização estratégica dos recursos</p> <p>Grau de comprometimento com as ideologias micropolíticas</p> <p>Manifestação de níveis motivacionais para a consecução de estratégias e planos de ação individuais ou grupais</p> <p>Tempo de trabalho referenciado, fundamentalmente, como micropolítico e utilizado estrategicamente (planificação, gestão e execução)</p> <p>Relações políticas estabelecidas com os pares</p> <p>Formação e aprendizagem contínuas em relação direta com as expectativas profissionais e pessoais</p> <p>Pertinência e relevância da <i>ordem local</i></p>	<p>Referenciar a educação e a prática docente como uma construção social, conflitual e perspectivadas como alternativas e divergentes face ao mando central</p> <p>Introduzir mecanismos de controlo e gestão periféricos dos recursos humanos</p> <p>Adaptar os fluxos dos contingentes humanos e respetivos processos de admissão e progressão às expectativas pessoais e profissionais</p> <p>Adotar meios, processos e fatores do desempenho docente em função dos objetivos da <i>ordem local</i></p> <p>Relativizar a influência das normas centro-burocráticas da ação dos docentes</p> <p>Confrontar desempenhos entre pares segundo um “jogo” político e repleto de estratégias individuais</p> <p>Ajudar a regular o <i>interface</i> entre a <i>ordem central</i> e <i>ordem local</i></p>

Em síntese, seja numa perspectiva mais gerencialista, complementada (ou não) por uma lógica racional burocrática, seja com recurso a artifícios motivacionais, simbólicos e políticos, os aspetos associados a cada um dos referenciais da avaliação do desempenho docente conceptualizados por nós são compreendidos de forma muito diferenciada, implicando que a procura, a seleção, a aplicação e a utilização das referências e dos referentes sejam instrumentalizados com propósitos e impactos também diferenciados, resultando em *narrativas* distintas e, até, divergentes da avaliação do desempenho docente, onde encontramos, precisamente, as lógicas fundamentais da variação dos referenciais. Tal variação decorre da referida *constelação de referenciais*, cuja construção se mostra sensível à multiplicidade de condições, perspetivas e interesses sociais, políticos, profissionais e individuais que atuam em cada momento e em cada contexto de que decorre o conceito operacional de *multirreferencialização*. Aliás, a referência (por nós recontextualizada) às “constelações multidiscursivas” apresentada por Carlos Estêvão (1998: 224) orienta-nos, precisamente, para esta nossa interpretação teórica. Além disso, ocorre dizer que a avaliação do desempenho docente, tal como outros elementos organizacionais da escola (alunos, processos curriculares e pedagógicos e a própria organização escolar) tende a realizar-se por referência a concepções e representações, sentidos e significados ou, simplesmente aspetos narrativos que, implícita ou explicitamente, decorrem da própria configuração organizacional da escola e do trabalho aí realizado.

Além disso, é entre o carácter imanente e explícito ou, se quisermos, formal e normalizado da avaliação do desempenho dos docentes e o carácter mais implícito e tendencialmente marcado pelo dissentimento desenvolvido em torno da sua configuração, processamento e consequências – onde se inclui a seletividade, a segregação profissional, hierarquização entre pares, conflitos desagregadores, etc. – que vemos justificadas as nossas intenções em proceder a uma análise multifocalizada da referencialização da avaliação do desempenho dos professores e educadores.

Ao exercitarmos uma espécie de hermenêutica referencial procuramos, também, sistematizar um trabalho de busca, identificação e, mais propriamente, de reequacionamento dos processos, das fontes e, necessariamente, das referências e consequentes referenciais que, entre capítulos, articula o estudo de imagens e concepções organizacionais em geral com determinadas modalidades e quadros de pressupostos de avaliação com os próprios sentidos e significados de ação, lógicas e racionalidades diversas que propiciam interpretações e níveis de análise afetos a

contextos e textos muito diferenciados, atendendo à diversidade dos atores envolvidos, exatamente como Licínio Lima (2011: 24) explica:

“Os objetivos, as modalidades e os instrumentos de avaliação adotados, os efeitos ou as consequências dos processos de avaliação, o poder de avaliar, de participar na avaliação e na interpretação dos ‘resultados’, entre muitos outros elementos, diferem substancialmente consoante o protagonismo atribuído a concepções, imagens e metáforas organizacionais que, por sua vez, envolvem necessariamente opções políticas, visões do mundo e interesses, traduzindo diferentes prioridades de ação.”

Procurámos, assim, evidenciar as articulações que se procuram institucionalizar por força da prescrição burocrática e instituir pela via técnico gestonária, correspondendo a um exercício de “reprodução normativa” - mesmo admitindo que essa reprodução possa ser *disforme* (cf. L. Lima, 1998) - mas, também, a desarticulações que se vão consolidando pela via do *dissentimento político*, da divergência de interesses, objetivos e estratégias, e da confrontação de lógicas de ação diferenciadas, capazes de descaracterizar o ideário normativo original do processo de referencialização, onde, por exemplo, poderá ter lugar o fenómeno enunciado por Licínio Lima (*idem*: 176) de “infidelidade normativa”, correspondendo a um exercício de produção de normas (não formais e informais) e procedimentos não conformes, divergentes e alternativos à prescrição burocrática²²⁷.

Esta conceptualização da referencialização e dos respetivos referenciais proposta por nós mostra a preocupação em perspetivar e analisar a avaliação do desempenho docente, indo para além das perspetivas *monolíticas* ou *dualísticas*, avançando para uma conceção mais “política” (cf. C. Estêvão, 1998) de uma realidade que, cremos nós, é necessariamente múltipla²²⁸. A isto acresce a ideia de que a nossa proposta teórica alinha-se com a necessidade de associar os processos de referencialização, dos quais depende e decorre grande parte das operações, procedimentos e utilidades da avaliação do desempenho docente, a dinâmicas políticas subjetivas que afetam as estruturas organizacionais da escola, os seus processos e atores num *continuum* de sistemas de ação normalizados, em confrontação com os “sistemas de ação concreta” que se

²²⁷ Na perspetiva do autor (L. Lima, 1998: 176) o termo “infidelidade normativa” ganha tanto mais sentido quando se refere a uma espécie de contraponto ao normativismo burocrático, como uma oposição à conformidade normativa-burocrática. Advoga o autor que esta noção entender-se-á melhor exatamente no sentido de a fazer corresponder a uma “fidelidade dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias”.

²²⁸ Baseámo-nos no mesmo pressuposto seguido por Carlos Estêvão (1998), quando se refere à explicação e compreensão do funcionamento das organizações educativas privadas.

vivem e operam nos diversos contextos educativos, desde a perspectiva da *macrorreferencialização*, com o seu efeito normalizador de padrões administrativos previsíveis e prescritores, passando pela *mesoinstitucionalização* com os seus mecanismos técnico gestonários, até à logicidade pluralista dos microcontextos.

Assim, projeta-se nas nossas proposições teóricas a ideia de que os processos de referencialização são concretizados com a confluência de meios, instituições e atores sincrónica e diacronicamente relacionados (seja pela convergência, seja pela divergência) entre si, desde alunos, educadores, professores, coordenadores, diretores, escolas, instâncias ministeriais, Estado, famílias, organizações diversas, sistemas políticos, postulados ideológicos, economia e a sociedade em geral, atribuindo-se aos processos de referencialização o carácter de realidades dinâmicas e, necessariamente, *multidiscursivas*, conforme ilustramos na figura seguinte. Daí dizermos que na nossa proposta teórica o desempenho docente, enquanto objeto *multirreferenciável* de avaliação, projeta-se complexo e com sentidos muito difusos, cujas referências e referentes não podem ser redutíveis uns aos outros. Sendo certo que se trata de um exercício comprometido com um olhar seletivo, procurou-se desenvolver uma compreensão tão abrangente quanto possível de cada um dos referenciais e respetivas narrativas. Não obstante, não traduzimos, preponderantemente, o nosso exercício de conceptualização como um processo de construção formal de um *referencial multiforme* para a avaliação do desempenho, passando, fundamentalmente, pela perspetivação de um objeto de avaliação que pretendemos afirmar *multirreferenciável* pela via de uma diversidade de textos, contextos, atores e perspetivas muito diversificados e contemplados em *narrativas* e racionalidades múltiplas da conceção do desempenho docente.

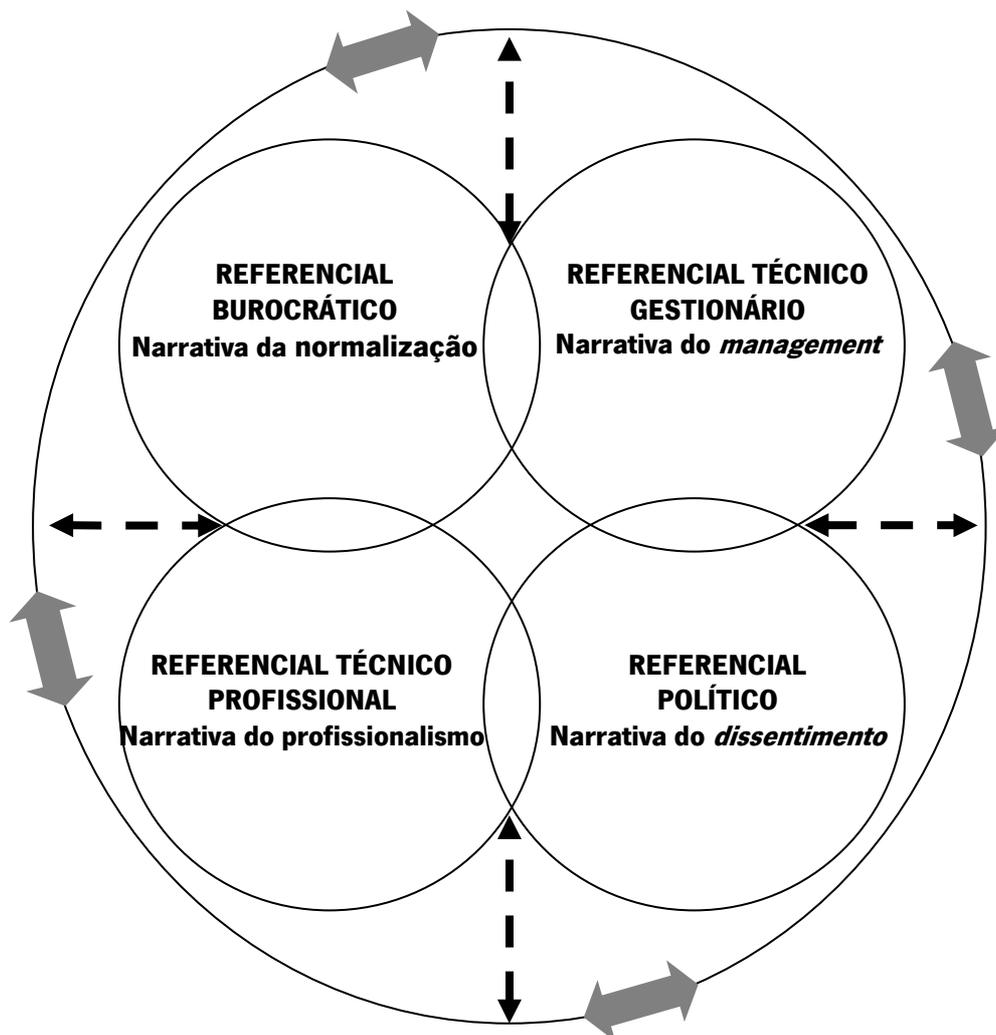


Figura 2 - O desempenho docente como objeto de avaliação multirreferenciável, através da inter-relação de quatro referenciais e das respetivas narrativas

Depois desta proposta teórica de (re)conceptualização e, até, de reinterrogação e de ressignificação do sentido dado à referencialização da avaliação do desempenho docente, com o próximo capítulo abordaremos, com alguma precisão diacrónica, a relação passível de ser estabelecida entre as macropolíticas da administração educacional ocorridas em Portugal e os processos de regulamentação da avaliação de do desempenho de professores e educadores (ou da sua ausência), com particular destaque para um maior ou menor incremento do capítulo da gestão dos recursos humanos educativos, designadamente do corpo docente.

CAPÍTULO IV

A ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE PROFESSORES E EDUCADORES NUMA PERSPETIVA MACROPOLÍTICA

Nas páginas seguintes introduziremos os vetores que, no quadro diacrónico do sistema de administração educacional e dos processos de regulamentação da avaliação de professores e educadores (ou da sua ausência), têm vindo a caracterizar as políticas educativas em Portugal, com particular destaque para a gestão dos recursos humanos educativos, designadamente do corpo docente. Tendo como um dos principais eixos de discussão o debate travado entre a alegada descentralização das políticas educativas e entre a provável recentralização dessas políticas, a nossa análise procurará abordar a velha tradição centralista do sistema educativo, aludindo às possibilidades (ou não) de se poder falar da transição de um modelo centralista para uma perspetiva mais descentralizada. Da mesma forma, e com um interesse mais focalizado, interessa-nos fazer decorrer da assunção que se faz daquelas políticas educativas, mais ou menos centralizadas, designadamente as decorrentes dos sucessivos regimes de administração, direção e gestão das escolas e das diversas alterações feitas ao estatuto da carreira docente, a configuração possível que pode ser equacionada dos processos de regulamentação e normalização das políticas de avaliação de professores em Portugal. Percebendo-se que nem sempre foi possível equacionar tal decorrência, assinalaremos alguns períodos da história recente da administração da educação em que a avaliação de professores e educadores esteve ausente nos processos de regulamentação e normalização que têm marcado essa história. Por outro lado, focaremos, com especial atenção, outros momentos mais recentes em que os processos de regulamentação e normalização da avaliação do desempenho docente têm vindo a ganhar um progressivo relevo no contexto global das políticas educativas nacionais. Interessa, pois, demarcar tais períodos de menor e maior incremento das políticas de avaliação de professores e educadores, conjugando-os com a própria evolução que se conhece das políticas de administração educacional.

1. DO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO AO PERÍODO DA NORMALIZAÇÃO (1973-1985)

No espectro político e ideológico que se vivia na sociedade portuguesa durante os anos setenta do século passado, adivinhava-se a definição de uma agenda política de educação orientada para a reconfiguração das estruturas administrativas e gestionárias do sistema educativo português.

As iniciativas legislativas promovidas em torno da educação dos anos 70 comportavam uma nova ambição política e ideológica do sistema educativo, sendo perspectivado como uma estratégia de mobilização social e cultural em prol do desenvolvimento e da democratização da sociedade portuguesa de então.

Começava-se por incrementar o sentido e o significado políticos e sociais da necessidade de fazer prosperar a democratização das organizações escolares, abrindo cada vez mais, no seu interior, novos espaços potenciais e possíveis de participação dos atores, ao mesmo tempo que se passava a prever o alargamento da escolaridade obrigatória e a expansão quantitativa das instituições de ensino e, por isso, a oferta de serviço público de educação. Revelava-se, também, a possibilidade dos processos democráticos se poderem alargar à sociedade, especialmente no que dizia respeito ao acesso (alegadamente igualitário) às estruturas periféricas do sistema educativo.

Com efeito, a grande preocupação da agenda da política educacional de então (e que, como veremos, manter-se-á até à reforma de 1986) assentava, quase exclusivamente, na demanda de uma clara redefinição política e ideológica do sistema educativo que procurava, em alguma medida, romper com a tradição centralista enquadrada com a conceção de Estado-Nação, numa lógica de império colonial, inaugurada pelas reformas pombalinas, que as reformas educativas do Estado Liberal e da 1.^a República não conseguiram contrariar, e mais tarde reforçada pelo Estado-Novo (L. Lima, 1992), em que, mesmo na fase terminal deste regime estatal, a tão proclamada reforma educativa de Veiga Simão não se mostrou totalmente decisiva para acabar com o predomínio dos instrumentos de controlo político administrativo do tipo centralista, não obstante apresentar algumas virtudes democratizantes e modernizadoras, sobretudo do foro político, como explica Stephen Stoer (1982: 29):

“A Reforma de Veiga Simão, por conseguinte, expressou duas formas diferentes de conflito. Por um lado, ela fez parte da luta por um Estado hegemónico, por um poder consentido, por garantias

que impedissem os detentores do poder de o utilizar para os seus interesses privados, em suma, pela democracia. No concernente à reforma isto significou, com efeito, uma maior igualdade de oportunidades na educação, em termos de acesso, quantidade de educação, regionalização e sexo. Por outro lado, ela ocupou-se de uma nova via para o desenvolvimento, de um projeto de *modernização*. Por outras palavras, a Reforma de Veiga Simão exprimiu mais do que apenas uma exigência de acesso ao ensino, já que ela implicou também mudanças básicas na orientação da economia” (itálico do autor).

O domínio da imposição normativa e regulamentadora dava forma a uma configuração organizacional e a dinâmicas políticas das escolas que se resumiam ao mero ato de executar e reproduzir as orientações centrais rejeitando-se, assim, o princípio de uma verdadeira autonomia das escolas, em qualquer domínio que fosse – político ou administrativo – consolidando uma “imposição normativa e regulamentadora”. (L. Lima, 1992: 2).

O modelo liceal aparece como principal referência do centralismo educativo, cuja direção era atribuída a um reitor nomeado pelo governo. A grande ênfase deste modelo é colocada no designio da “educação nacional” posta ao serviço do controlo social da nação (*idem*, 1998a).

Nesta linha evolutiva, os autores caracterizam a educação da primeira metade da década de 70 (designadamente entre os anos de 1973-1976) como um sistema educativo posto ao serviço do desenvolvimento e da democratização da sociedade portuguesa. Essa orientação política, cultural e social da educação foi iniciada com a Lei n.º 5/73, de 25 de julho (reforma educativa de Veiga Simão), com a qual foram criadas algumas condições políticas favoráveis à mobilização em torno da participação e da democratização mais global do ensino (L. Lima, 1998: 213).

Aludindo à democratização da organização escolar, abrindo, no seu interior, novos espaços potenciais e possíveis de participação dos atores (professores e alunos), a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, ao prever o alargamento da escolaridade obrigatória e a expansão quantitativa das instituições de ensino e, por isso, a oferta de serviço público de educação, revelava, também, a possibilidade dos processos democráticos se poderem alargar à sociedade. Contudo, assente no princípio dogmático da igualdade de oportunidades, a reforma proposta revelava, também, alguns contornos ligados a princípios mercadológicos, meritocráticos e à liberdade individual, contrariando a configuração do então regime político e social, tal como explica Licínio C. Lima (1998: 215):

“Adotando uma conceção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades, a reforma será apresentada sob o signo da democratização do ensino, expressão que se traduzia no alargamento da

escolaridade obrigatória, na abertura do acesso aos *melhores*, na expansão da rede escolar, [...]" (itálico do autor).

Algo, aliás, já antes evidenciado por Stephen Stoer (1982: 35, 36), referindo que

"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. [...] Foi o domínio crescente da racionalidade económica e administrativa sobre o desenvolvimento educacional em Portugal, que levou o próprio Veiga Simão a tecer algumas críticas ao planeamento e à política educativa em vigor. [...] 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" [itálico do autor].

Dado que esse regime político não comportava os espaços necessários de participação política, essa reforma mantém (ainda hoje) o estatuto de uma "grande oportunidade efémera" limitada à iniciação da sociedade portuguesa no processo de mobilização educativa, social e política dos anos 70, em oposição à desmobilização social suscitada e imposta pelo sistema político e educativo salazarista (*idem*, 1986: 259).

A este respeito, João Formosinho (1989), entre outros, traçou uma linha da administração da educação no "Portugal democrático", apontando como referências fundamentais o processo mais global da democratização da sociedade portuguesa com a Revolução de 25 de Abril de 1974. Não obstante, olhava-se para a escola como organização dotada de uma morfologia organizacional normativista e burocrática, com objetivos democráticos bem definidos, como antes Stephen Stoer (1982: 35) já havia explicado:

"Tanto a 'normalização' como a 'eficiência' foram, evidentemente, concebidas tendo em conta o objetivo da igualdade de oportunidades. Mais exatamente, a 'normalização' da escolaridade em Portugal significou o retorno a uma certa ordem hierárquica nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula, sinal de que a conjuntura revolucionária, em que os debates políticos eram algo de vital durante as vinte e quatro horas do dia como modo de definir e concretizar novos valores e novas práticas, chegara ao fim".

Com a Revolução de 25 abril de 1974 o processo de mobilização social ganha uma forma mais expressiva, verificando-se uma *descompressão social* caracterizada pela reanimação e remobilização da sociedade civil, e pela sua organização em movimentos e partidos políticos,

associações, sindicatos e outros grupos formais e informais, “assaltando” um Estado em crise (L. Lima, 1998: 221, 223)²²⁹.

Tal processo de democratização da sociedade veio consolidar, entre 1974 e 1976, o “ensaio da democracia direta” (J. Formosinho e J. Machado, 1998) do sistema educativo, ou “ensaio autogestionário” (L. Lima, 1998) com claras repercussões na configuração organizacional da gestão democrática da escola portuguesa, muito pelo facto de que se exigia que as preocupações provocadas pelos efeitos da democratização se repercutissem, precisamente, nos ambientes escolares através da sua estruturação interna e, ao mesmo tempo, tais ambientes funcionassem como meios de democratização e governabilidade do sistema e da sociedade, prosseguindo com a linha da “ideologia democratizante” (C. Estêvão, 2004: 217).

Caracterizado por ser um período de convulsão política e social, nos anos de 1974 e 1975 assistiu-se nas escolas mais sujeitas ao ímpeto revolucionário de então, por um lado, à tomada de poder das associações de estudantes e de professores, e por outro, ao saneamento de reitores, diretores e professores de maior conviência com o regime deposto. Estes condicionalismos conduziram a um novo modelo (ainda que provisório) do governo da escola pública, pela autogovernança ou “auto-organização” da gestão escolar e, por decorrência, levando a administração central a intervir no intuito (aparente, segundo os autores) de dar cobertura legal a iniciativas auto gestionárias (cf. Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio), avançando, mais tarde, para a regulamentação dos processos de “escolha democrática” dos órgãos de gestão das escolas, em clara defesa da autonomia das escolas (cf. C. Estêvão, 2004: 217), com a participação adequada dos diferentes atores escolares. As assembleias deliberativas, ao apoiarem as “comissões de gestão”, permitiam que estas ultrapassassem as atribuições anteriormente cometidas aos reitores e diretores das escolas. As “comissões de gestão” aparecem como uma espécie de “coordenador” dos processos deliberativos que, em si, representavam a prática ou o ensaio de uma democracia direta²³⁰, instituindo-se como verdadeiros órgãos de direção (L. Lima, 1992).

Também, a este propósito, Almerindo J. Afonso (1999: 122-123) escreveu:

²²⁹ Veja-se, a este respeito, António Teodoro (1978: 27 e ss.; 1982: 95-101; 2001: 258-277).

²³⁰ A este respeito veja-se Licínio C. Lima (1998a: 302). O autor, ao referir-se concretamente ao Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio, afirma que este “[...] não regulamenta e organiza a participação, remetendo-a para posterior regulamentação que assegure a ‘participação adequada’ (art.º 1º). Dado o contexto e a ausência de regulamentação, a participação será organizada na ação e será muitas vezes sinónimo de democracia direta (assembleias e plenários deliberativos) ”.

“[...] já na transição destes modelos de gestão autocrática e de direção não-democrática para os modelos que se lhe seguiram, as escolas assumiram, durante algum tempo, formas de autogestão que significaram, consoante os casos, cortes mais ou menos radicais com a tutela do Ministério da Educação, possibilitando algumas inovadoras recriações ou reinvenções para a autonomia conjunturalmente conquistada, frequentemente legitimadas em práticas de democracia direta”.

Daí dizer-se que tal quadro operativo estaria fortemente conectado a uma “ideologia democratizante” da escola e da sociedade (C. Estêvão, 2004: 217). Não obstante, envolta numa convulsão política e social, a ação instrutiva das escolas fica, em muitos casos, quase paralisada, levando, ainda em 1974, a administração central a desenvolver uma primeira tentativa de normalização do sistema educativo através da regulamentação dos órgãos de gestão das escolas, antecipando-se, assim, a criação de uma nova morfologia organizacional constituída por um Conselho Diretivo, um Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo²³¹. A propósito, a visão política do MES era insistentemente crítica sobre o aspeto operacional das Comissões, pois que, estando o Ministério da Educação interessado no controlo burocrático do sistema educativo e na permanente vigilância das Comissões - operando o chamado “controlo pela base” -, acreditava o Movimento que essas Comissões se poderiam transformar em “aparelhos burocráticos autoritários”, reinterprestando-se, aqui, uma sua configuração mais simplista e corrente. O mesmo movimento insistia no receio de ver as Comissões transformadas em “baluartes de novos reacionarismos” ou, estrategicamente transformadas em “expediente para elementos reacionários se entrincheirarem” (*idem, ibidem*. 214-215). Para além disso, a administração central passou a regulamentar os processos de eleição e constituição dos respetivos órgãos de gestão, apresentando-se como uma primeira tentativa de normalização do exercício da democracia representativa, correspondendo aos objetivos que perseguiram o retorno da “centralização concentrada”, sendo, contudo, rejeitada pelos elementos mais ativos e conotados com os movimentos e partidos políticos do espectro da extrema esquerda.

A tentativa de “normalização precoce” (L. Lima, 1998: 239) disposta no Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, não tendo gozado do sucesso esperado, vem a ser retomada e

²³¹ Cf. Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro.

reforçada (no caso do ensino preparatório e secundário) com o Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro²³².

Antes, já Stephen Stoer (1982: 82) tinha explicado que:

“A ‘normalização’ do ensino em Portugal, após o período revolucionário, é principalmente um processo através do qual o Estado recuperou e reafirmou o controlo da educação, definindo e limitando aquilo que se poderia considerar como ensino. Este processo de definição e limitação foi impulsionado por um desejo de substituir a política pelo planeamento, ocorrido ao longo de todo o sistema de ensino”.

Algo que resultou num panorama de aproximação de uma democracia representativa, com estruturas hierarquizadas a partir da administração central, correspondendo àquilo que Licínio C. Lima (1998: 258) designou pelo “retorno do poder e a reconstrução do paradigma da centralização”, sobretudo pela via da “constitucionalização” do regime democrático português, nos termos seguintes:

“À falta de um projeto educativo à luz do qual se pudesse implantar um modelo alternativo de direção e gestão das escolas, adequado e congruente, a ordem, para muitos transformada em projeto, significava frequentemente a subordinação das escolas à administração central [...], a regularização da vida escolar (o que significava ordem, controlo e hierarquia), a participação nas tarefas de gestão e não nas de direção (o que significava poderes de execução mas não de decisão política), a democracia representativa e não a democracia direta (esta associada à anarquia), a especialização e a estratificação sócio-organizacional expressa em diferentes órgãos, hierarquias e níveis de responsabilidade e não as figuras definidas e globalizantes das assembleias de escola ou dos plenários deliberativos. Sendo certo que um tal esforço de regularização da vida nas escolas viria a ser levado a cabo de forma sistemática com a passagem do período revolucionário para a fase de *normalização constitucional* iniciada no segundo semestre de 1976, com o PS protagonista, é possível localizar e identificar as primeiras tentativas muito mais cedo, no que à gestão das escolas diz respeito” (*idem, ibidem*. 239).

De facto, com a promulgação da Constituição da República Portuguesa de 1976 fica clarificado o modelo político da democracia representativa em Portugal.

Sob a iniciativa do I Governo Constitucional e do seu ministro da educação, Sottomayor Cardia, através do Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, a normalização democrática da educação foi uma das prioridades. Dissolvem-se as assembleias deliberativas e estabelece-se uma

²³² Sobre o Decreto Lei 769-A/76, de 23 de outubro, Licínio C. Lima (1998: 302) refere que se trata de uma “[...] segunda edição da *gestão democrática* [que] é consagrada a partir da publicação do Decreto Lei 769-A/76 que definitivamente institui a participação do tipo representativo com predomínio dos professores e todos os órgãos”, associando-lhe a ideia de “consagração normativa da participação e a participação decretada” [itálico do autor] (*idem, ibidem*. 287).

gestão das escolas composta por três órgãos. *i)* o Conselho Diretivo – para fazer a gestão corrente; *ii)* o Conselho Pedagógico – para a orientação pedagógica; *iii)* o Conselho Administrativo – com a incumbência da gestão financeira e administrativa.

Esta normalização do sistema de direção e gestão, como explicou Licínio C. Lima (*ibidem*), promoveu a realização de um regime democrático do tipo representativo da gestão das escolas, com um predomínio acentuado dos professores. Desta feita, garantiu-se, embora com alterações, a continuidade do espírito normativista do Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, traduzindo-se tal orientação numa limitação da participação dos atores escolares (que não os professores) na vida das escolas, compatibilizando a gestão democrática da educação escolar com o sentido da “cooperação de professores” e, ao mesmo tempo, um reforço da gestão burocrática e centralista da educação. Levando, portanto, a que o processo de normalização do ensino do período pós-revolucionário se transformasse num instrumento através do qual o Estado recuperou e reafirmou o controlo da educação, confinando-se a uma espécie de “normalização política” e burocrática. Ao mesmo tempo, a atuação governativa do I Governo Constitucional (1976-1978) definia e limitava o que se designava por *ensino* (e respetivas finalidades e pressupostos), estando interessado na salvaguarda de um processo modernizador do tipo conservador, pela restauração do “Estado-Nação” e, paradoxalmente, com interesses manifestamente económicos e capitalistas (S. Stoer, 1982).

Alinhada com o processo que visava a reconstrução do Estado e a “normalização da política educativa”, a ação governativa do então executivo representava, também, o enquadramento da política nacional no mandato europeu e na subsequente reconstituição do Estado pela via da Constituição de 1976. Dava-se, ao mesmo tempo, o embate preliminar de uma perspectiva de adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE), enquanto estratégia de desenvolvimento e modernização do país e como forma de consolidar a jovem democracia portuguesa (A. Teodoro, 2001: 375 e ss.)²³³.

Desenvolveu-se, na sociedade portuguesa, um quadro de política administrativa e social que, no que diz respeito à educação, para alguns “desiludiu” o ideal progressista da revolução de abril, como refere Rui Grácio (1981: 123):

²³³ Integração consumada em 1985, mas já antes pedida em 1977, durante o I Governo Constitucional.

“Ao invés, a dinâmica da inovação progressista – uma dinâmica perdida... – poderia libertar a escola da rotina, do individualismo áspero, da passividade e do tédio, bem como a contestação estéril, interessando, nalguns casos empolgando, alunos e professores no estudo e no trabalho, na criação de instrumentos e produtos da cultura. Não sendo assim, tornam-se inevitáveis as normas e práticas coercitivas, limitantes e negativas, ‘repressivas’ em sentido lato”.

Na mesma linha crítica, Almerindo J. Afonso (1999: 123) escreveu:

“No decorrer de um período de normalização da vida portuguesa (que, num sentido mais foucaultiano, vai muito além do designado período de normalização constitucional), a manutenção deste modelo de gestão, sucessivamente cerceado por uma crescente regulamentação da tutela, acabou por induzir, com o passar dos anos, uma imobilização crescente dos atores escolares. Estes, agora desinteressados de uma participação meramente ritual e ritualizada na eleição de um órgão que, embora eleito para representar a escola perante o ministério da educação, cada vez se assumia mais como representante do Ministério da Educação, na escola, vão aceitando (sem grandes resistências ou oposições) a despolitização da vida das escolas e a desvalorização da participação e da autonomia”.

Decorrentemente, os anos 80 são referidos como o período das práticas de “centralização desconcentrada” (cf. A. Teodoro, 1982: 102-103).

Mantém-se, assim, sobre a evolução do sistema educativo português, uma perspetiva que tem como pano de fundo a dialética travada entre o espectro da centralidade dos processos de tomada de decisão em torno da direção e gestão das escolas e a alegada tendência para o desenvolvimento de dinâmicas de democratização e metamorfoses do processo de (re)centralização. Passa, também, pelo retomar do debate inserido no início da década de 80, sobre o qual o então ministro da educação, Fraústo da Silva²³⁴ referiu que,

“[...] as vantagens da descentralização da administração educativa devem ser necessariamente ponderadas no contexto da organização política e administrativa do país como um todo. Deve ter-se em conta os preceitos constitucionais [...]. Estes preceitos arrastam, naturalmente certas vantagens gerais: relações mais estreitas entre governantes e governados, participação dos organismos locais em decisões relativas a serviços públicos, compromisso dos cidadãos com a vida política, controlo direto da qualidade dos serviços pelos utentes e menor dependência do poder local para com o governo central. [...] Seria possível descobrir duas políticas destinadas, uma juntamente com a outra, à descentralização do sistema educativo. A primeira previa a transferência de responsabilidades para o poder local; tais responsabilidades seriam então assumidas por organismos independentes do poder central. A Segunda ocupava-se da criação ou do reforço de organismos separados dos serviços centrais que, a nível local, assumiriam também as funções atualmente desempenhadas pelas autoridades centrais” (OCDE & GEP, 1984 130-131).

²³⁴ No âmbito dos exames das políticas nacionais de educação, promovidos pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) (1984).

Realçava-se, então, uma intenção política de descentralização da administração da educação²³⁵ com base na regionalização administrativa e no municipalismo, sendo que,

“[...] as escolas secundárias e de ensino especial, centros de formação profissional, o alojamento dos trabalhadores, estudantes e jovens e os campos de férias, bem como as instalações desportivas, recreativas e as competições desportivas regionais seriam da responsabilidade das regiões administrativas. As autoridades municipais encarregar-se-iam da educação pré-escolar, do ensino básico, do CPTV (ciclo preparatório TV), da educação de adultos, das cantinas, da ocupação de tempos livres, transportes escolares, creches, jardins de infância, [...]” (*idem, ibidem*: 131).

O discurso da descentralização da administração educacional terá sido continuado em 1985 pelo ministro da educação João de Deus Pinheiro (1985), que então criticava a “administração altamente centralizada” e o carácter centralista do sistema educativo, referindo o seguinte: “Isto é um sistema que, enquanto for gerido a nível central, não vemos possibilidade de reformar”.

O espectro da normalização do sistema educativo português anterior à reforma de 1986 denuncia um conjunto de medidas político-administrativas unificadas em torno da preocupação de redefinir a educação segundo um “novo” sentido decorrente da democratização da sociedade e do sistema político português. Não obstante, trata-se de uma redefinição política da educação que, por um lado, surge como o foco principal das políticas educativas de então e, por outro, parece encerrar uma narrativa profundamente burocratizada a partir de uma racionalidade amplamente centralizada com o intuito de dar uma configuração institucional e administrativa clara do “edifício” da educação portuguesa. Além disso, parece ser relativamente perceptível que tal preocupação não sugere a emergência de iniciativas concretas e imediatas relacionadas com a avaliação do desempenho profissional e com a própria profissionalidade do corpo docente, registando-se a ausência de qualquer diretriz para a conceção de políticas específicas de concretização e

²³⁵ António Sousa Fernandes (1995: 111-112) argumenta que, sendo a descentralização assumida como uma forma política e organizacional, a perspetiva política concretiza um sistema de participação e autonomia locais, privilegiando esta dimensão em detrimento da dimensão organizacional, estando esta última alinhada com aquilo que conhecemos como desconcentração (que tem o objetivo de dar resposta mais adequada às diversas solicitações, garantir a qualidade dos serviços e a economia de recursos – adota uma matriz mais técnica, inversa à dimensão política). A propósito, o autor advoga que a descentralização política é, em si, multidimensional, dado que inclui uma pluralidade de significados: de dimensão vertical – implica a distribuição de poder por diferentes níveis do sistema administrativo (autonomia regional, autonomia local e autonomia da escola); de dimensão horizontal – implica a partilha de poder em cada nível de descentralização vertical (eleições e órgão colegiais de decisão); de dimensão seletiva – em que só certos poderes estão descentralizados; de dimensão paralela - implica distribuição de poderes ao mesmo nível sem coordenação entre si (tende a suscitar situações de conflito entre organismos locais com iguais graus de autonomia).

normalização de um estatuto de carreira para professores e de iniciativas legislativas concretas que versassem a avaliação da sua atividade profissional.

Efetivamente, as políticas de avaliação dos professores e educadores desapareceram da agenda da política educativa dos primórdios do regime democrático do pós 25 de Abril de 1974, em que tais políticas, por serem conotadas com mecanismos de controlo do regime político anterior, tipicamente autoritário e dotado de políticas caracteristicamente autocráticas e totalitárias, tendiam a chocar com o espírito democratizador, de matriz progressista, do movimento revolucionário de 1974.

2. A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE DE LINHA SOCIAL DEMOCRATA (1985-1995)

Pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), cuja primeira tarefa oficial foi criar um Projeto Global de Atividades a desenvolver, com divulgação a 27 de maio de 1986, após a respetiva aprovação por parte do Governo. Dava-se, então, início ao debate que visava o cumprimento do mandato daquela Comissão. De entre os tópicos que mereceram maior destaque por parte da CRSE interessa-nos, por um lado, o capítulo da administração que apresentava um caráter fortemente centralizado, com esforços casuísticos e incoerentes de desconcentração e uma declarada ausência de lógicas de descentralização regional ou municipal. Mercê disto, propunha-se uma intervenção do âmbito da reforma que promovesse a democratização da administração geral do sistema de ensino, passando pela desconcentração de competências administrativas centrais, pela descentralização por níveis administrativos, insistindo no reforço das competências das escolas básicas e secundárias. Por outro lado, o Projeto Global de Atividades da CRSE (ME, 1986) chamava a atenção para um outro “ponto de crise do sistema”: os recursos humanos, referindo-se, especificamente, à existência de um elevado número de docentes sem habilitação académica e/ou profissional adequadas, à elevada mobilidade geográfica dos docentes, provocando a desinstitucionalização da escola e a conseqüente erosão da sua vocação própria e respetiva organização e qualidade funcional. Conseqüentemente, o âmbito de reforma considerado pelo

Projeto Global de Atividades da CRSE contemplava diversas iniciativas gerais: dignificação da função docente, prevendo-se a definição oficial do perfil profissional do educador e do professor e a reconsideração global do sistema de formação de docentes. Além disso, destacam-se outras atividades do âmbito da reforma, designadamente o reforço dos mecanismos de apoio técnico pedagógico às atividades dos estabelecimentos de ensino e definição de critérios para a avaliação da qualidade dos serviços prestados pelas instituições do Sistema Educativo (cf. ME - CRSE, 1986).

Correspondendo ou, pelo menos, alimentando a expectativa da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a CRSE cumpria a importante função de suscitar o debate, funcionando como um grupo representativo da sociedade civil - embora tal representatividade se tenha ficado pelos setores intelectuais e técnicos (cf., a propósito, J. Formosinho, 1989). Com a sua extinção, após a apresentação do respetivo relatório final (Proposta Global de Reforma, em julho de 1988), a reforma entrou numa fase de decisão política e a consequente produção legislativa que, na perspetiva de João Formosinho (*ibidem*), correspondeu a uma desvalorização do contributo da CRSE²³⁶ e das próprias posições do Conselho Nacional de Educação (CNE). Este facto levou o autor (*ibidem*: 6, 11, 12) a afirmar que todo o âmbito que envolveu a implementação da reforma desvalorizou claramente a participação da sociedade civil, pondo em causa aquilo que chamou de “princípio da participação dos interessados na gestão da administração pública”, princípio este que implica uma intervenção dos cidadãos ao nível do próprio funcionamento quotidiano da administração pública, tipicamente descentralizado.

A par de muitos princípios consagrados, a análise desenvolvida entre a lógica centralista e a perspetiva democrática com sentido descentralizador da administração educacional, que tem por base as instâncias locais, leva-nos a ter em atenção o “imperativo legal” da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) concretizado no princípio da realização da participação e da democracia ao nível da organização e administração das escolas (cf. J. Formosinho, A. Fernandes e L. Lima, 1988) e que, a este respeito, refere o seguinte:

²³⁶ A expectativa política da CRSE mostrava-se, contudo, algo difusa consoante os subgrupos que a constituíam. No caso particular do domínio da administração e gestão das escolas, as expectativas do subgrupo de trabalho constituído por João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima acabaram por não se concretizar (cf. J. Formosinho, 1989), não obstante os documentos produzidos no seio deste subgrupo da CRSE. A propósito, veja-se, J. Formosinho, A. S. Fernandes e L. Lima (1988). Inversamente, o domínio da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário veio a revelar-se mais substantivo no período subsequente da reforma do sistema educativo português, tendo sido protagonizado pelo subgrupo da CRSE constituído por Fraústo da Silva, Roberto Carneiro, Manuel Tavares Emídio e Eduardo Marçal Grilo (1988).

“O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico” (*in* LBSE, Art.º 43º - 2).

Aliás, já antes, os comentários de Eurico Lemos Pires (1987: 33-35) à LBSE confirmam esse pressuposto, designadamente no que diz respeito à administração da educação em Portugal:

“Em primeiro lugar é atribuída a um único ministério, como já foi anteriormente referido, a responsabilidade pela coordenação de toda a política relativa ao sistema educativo, quaisquer que sejam as suas manifestações, iniciativas e instituições. Presume-se, obviamente, que seja um Ministério da Educação. Este figura, assim, no topo da hierarquia administrativa [...].

A segunda inovação diz respeito ao segundo nível de administração que agora é criado na Lei: os departamentos regionais de educação (4º, - 2). [...].

Estes departamentos não representam, pelo menos para já e na perspetiva da Lei, estruturas descentralizadas. Eles são antes «estruturas centralizadas desconcentradas originárias». [...].

Para além da administração a nível central e regional [...], estão ainda previstas estruturas de nível local que assegurem a interligação do sistema educativo com a comunidade (43º - 2). [...].”

Os *Documentos Preparatórios II* da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988), inseridos no quadro de documentos sujeitos à apreciação pública, apresentam os “princípios gerais de direção e gestão das escolas”²³⁷, reforçando os princípios da participação e da democratização ao nível da organização, direção e gestão educacional e acentuando o imperativo legal da LBSE sobre a participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, das entidades representativas das atividades sociais, cívicas e culturais e, ainda, de instituições de carácter científico²³⁸:

“A participação de entidades locais na atividade educativa da escola [...], só tem sentido, se eles puderem interferir na orientação do ensino, ou seja, na definição do plano educativo de cada escola. Trata-se, de facto, da aplicação à escola de um princípio político democrático e não apenas de uma tecnologia pedagógica participativa à qual, aliás, também está pressuposta na LBSE.

Com efeito, se a participação fosse exigida apenas por razões pedagógicas, não se compreenderia bem que ela fosse alargada a elementos sem formação profissional específica e que

²³⁷ De autoria do grupo de trabalho constituído por João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio C. Lima (1988).

²³⁸ Cf. LBSE, artigo 3º, n.º 11 – Direito de participação dos professores, alunos e famílias; artigo 43º, n.º 1 e n.º 2, relativo ao respeito pelas regras democráticas e de participação na administração do sistema educativo.

não se encontram na escola na situação de educandos. Por isso, a sua participação pressupõe que podem intervir ao nível da orientação educativa da escola, ou seja, na definição do seu projeto educativo” (*idem, ibidem*, 1988: 151).

Elaborada na linha da Constituição de 1976²³⁹, a LBSE confere uma grande importância à participação dos atores escolares (professores e pais, e outros atores sociais) na educação e na gestão das escolas (cf. art.º 3º e art.º 45º) dando uma ênfase especial à desconcentração e à descentralização dos serviços da educação (cf. alínea *g* do art.º 3º, n.º 3 do art.º 43º). Os trabalhos da CRSE que se desenvolvem no trilho da LBSE, na opinião de João Formosinho (1989) e de Licínio C. Lima (1998b), nem sempre se congregam no sentido de encetar uma tradução congruente com as aceções de democraticidade, participação e autonomia, a começar pelos departamentos regionais de educação que representam a desconcentração da administração central. A possibilidade de se transformarem em instrumentos de descentralização fica dependente da (ainda) remota ideia de regionalização do país.

A participação dos pais e encarregados de educação e de outros atores locais nos órgãos de direção não é clarificada: se, por um lado, Licínio Lima vê a LBSE avançada ao nível dos princípios gerais da democraticidade do sistema educativo, o mesmo já não refere quanto ao nível concreto da configuração organizacional e administrativa de um sistema educativo descentralizado, capaz de promover a distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação, segundo uma dimensão política afeta à “descentralização funcional” e à “descentralização territorial”²⁴⁰. Na verdade, procurava-se institucionalizar os processos eleitorais como forma de promover a democraticidade e a participação (representativas) dos vários atores educativos nos respetivos órgãos de direção das escolas, pelo que, o ato eleitoral, aqui subentendido, implica, desde logo, a possibilidade de serem disputados projetos educativos alternativos, preconizados por candidatos alternativos, a decidir pela votação de eleitores (cf. J. Formosinho, A. Fernandes e L. Lima, 1988).

Com efeito, os autores observaram que a consagração dos princípios da participação e da autonomia (relativa), assim como os princípios consignados na LBSE, exigem modelos

²³⁹ De considerar as seguintes revisões sucessivas: Lei Constitucional n.º 1/82, de 30 de setembro (1.ª Revisão Constitucional); Lei Constitucional n.º 1/89, de 08 de julho (2.ª Revisão Constitucional); Lei Constitucional n.º 1/92, de 25 de novembro (3.ª Revisão Constitucional); Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro (4.ª Revisão Constitucional).

²⁴⁰ A propósito, veja-se a definição de descentralização na sua relação com o conceito de centralização, desconcentração e autonomia, onde o autor discute a natureza, os fundamentos as modalidades e os critérios da descentralização e da autonomia (A. Fernandes, 2005: 54 - 75).

organizacionais de escolas que lhes sejam compatíveis (ver, especificamente, L. Lima, 1988). Modelos, referem os autores (J. Formosinho, A. Fernandes e L. Lima, 1988), que passam, desde logo, por uma clara distinção entre administração, direção e gestão²⁴¹. Algo que implica o exercício da “diferenciação das estruturas da administração”, esperando-se que a LBSE pudesse resultar na quebra “dos princípios da uniformidade na estrutura da administração” da educação escolar. Não sendo tal referido de forma explícita, podemos, contudo, deduzir esse pressuposto a partir do que dizem os n.º 2 e 3 do artigo 40º, e, particularmente, os n.º 2 e 4 do artigo 45º, referindo-se à possibilidade de serem constituídos os agrupamentos de escolas. A lei base da educação impõe, portanto, que os órgãos de direção e gestão das escolas ou de agrupamentos de escolas devam ser constituídos por representantes democraticamente eleitos (cf. LBSE, n.º 4 do artigo 45º). Os mesmos autores referem-se, então, a um reforço da autonomia das escolas que se prevê que se traduza numa autonomia do tipo coletivo da escola enquanto comunidade, face à administração central.

Por outro lado, as suas considerações vão no sentido de que

“O aumento da autonomia coletiva pressupõe a separação de um estilo de atuação de alguns professores que procuram arvorar a autonomia individual como arma impeditiva de projetos coletivos da escola ou como estratégia para impedir uma responsabilização pelos seus atos” (*idem, ibidem*. 169)²⁴²,

sendo que o espectro do centralismo administrativo e do normativismo persiste na arquitetura do sistema educativo português, mesmo na configuração apresentada pela reforma educativa de 1986.

Numa linha discursiva que parecia contrariar aquela configuração, em 1987, o ministro da educação Roberto Carneiro, seguindo a mesma via discursiva do seu predecessor, apontou as linhas fundamentais da reforma da administração educacional com base na escola enquanto organização autónoma, advogando em favor de uma autonomia construída com base numa lógica ascendente:

²⁴¹ Segundo os autores “A LBSE distingue claramente administração de gestão, sendo a primeira mais ampla e a segunda uma função da primeira” (J. Formosinho, A. S. Fernandes e L. Lima, 1988: 155). A este respeito, veja-se, também, Licínio Lima (1988).

²⁴² A este propósito, veja-se, também, a *Proposta Global de Reforma* (ME - CRSE, 1988: 557-695).

“É preciso inverter a lógica do sistema. O nosso objetivo chama-se autonomia da escola. A escola deve ser um centro vivo, um organismo vivo, pelo que quando falo de autonomia falo de muito mais do que autonomia universitária. A escola preparatória e secundária, por exemplo, tem de ter uma vivência própria, o seu projeto, a capacidade para o realizar com responsabilidade. E tem de ser avaliada pelos seus méritos ou deméritos em função dos projetos. Terá de haver um quadro normativo geral – não estamos a falar de independência das escolas... -, regras gerais e critérios de fundo, para que cada escola seja capaz de dizer como quer realizar os seus objetivos, e como vai gerir os meios que possui [...]. É necessário como que resgatar a escola da pressão burocrática a que tem sido submetida. O Ministério da Educação não pode ser um ministério que emite circulares. Nem o processo educativo se pode reduzir ao mero cumprimento das circulares, dos despachos e das normas. Neste processo de inversão de filosofia vamos começar por ver que poder e que competências podem e devem ser exercidas a nível da escola, que competências é que restam e devem ser exercidas ao nível da região e pelas direções-gerais e, finalmente, que poderes e competências residuais é que têm de ser exercidos a nível central. Serão naturalmente as competências de natureza normativa, de planeamento e de controlo” (R. Carneiro, 1987).

Não obstante, adotando uma linha algo paradoxal, os trabalhos da CRSE, de uma forma genérica, apontam para uma lógica de democratização, de descentralização e de autonomia da escola, enveredando, em simultâneo, por uma lógica de modernização, de racionalização e de eficiência²⁴³. Depois, e entre outras críticas, aqueles trabalhos foram contestados pela lógica reformista adotada²⁴⁴, por ter sido desenvolvida *de cima para baixo*, ignorando as lógicas locais instituintes, potencialmente democratizadoras e descentralizadoras do sistema educativo, sem ponderar a incapacidade dessa lógica reformista poder dar conta da diversidade e especificidade das realidades socioeducativas.

Os trabalhos da CRSE imprimiram, apesar de tudo, uma tomada de posição inédita em termos de configuração política face à possibilidade de mudar o sistema administrativo da educação. Contudo, Licínio C. Lima (*ibidem*), nesta sua análise, aponta duas importantes críticas aos trabalhos da CRSE: a primeira liga-se à falta de uma visão global e integrada do sistema administrativo, pelo que uma mudança ao nível da gestão da escola também implicaria, em termos políticos e de redistribuição de poderes, alterações ao nível dos serviços centrais; a segunda crítica tem a ver com a natureza sectorial dos estudos, dificultando a apresentação de uma Proposta Global de Reforma (PGR) devidamente integrada.

²⁴³ Dizendo respeito à consolidação e enriquecimento qualitativo da gestão democrática da educação e à flexibilidade do modelo de gestão financeira das escolas e consequente definição dos critérios de financiamento, com vista à realização eficaz dos respetivos planos de atividades.

²⁴⁴ Veja-se, entre outros, António Nóvoa *et al.* (1991).

A reestruturação do Ministério da Educação²⁴⁵ entrou, decididamente, em contraciclo com as propostas reformadoras descentralizadoras e autonómicas do respetivo grupo de trabalho da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Com essa reestruturação orgânica imprimiu-se uma morfologia organizacional do ministério da tutela, com referência direta ao modelo de administração “centralizada-desconcentrada”, assente em princípios de modernização, racionalização e eficiência (L. Lima, 1998b).

A linha normativista, com origem na burocracia da administração central, manteve, na segunda metade da década de 80, um pendor centralista, como disso é exemplo o Decreto Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que na senda da reforma educativa, passa a regulamentar e a definir “[...] um quadro orientador da autonomia da escola genérico e flexível, evitando uma regulamentação limitativa”. Tal quadro de orientações partia do pressuposto de que, em termos de princípio legal, se passava a reforçar a autonomia da escola e que esta decorreria dos princípios mais gerais da LBSE. O mesmo diploma define assim autonomia:

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.²⁴⁶

Pretendia-se, então, que fosse uma autonomia identificada com mais poder de gestão pedagógica e financeira, e não, necessariamente, de direção:

“[...] redimensionar o perfil e a atuação [das] escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando, simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se insere [...]. A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão dos currículos e programas e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira”.

Já em 1991, conhecia-se uma nova evolução no regime de direção das escolas, com o Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Este diploma legal surgia como um documento que

²⁴⁵ Cf. Decreto Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro.

²⁴⁶ A propósito da relação estabelecida (ou por estabelecer) entre a autonomia das escolas, os projetos educativos e os regulamentos internos, veja-se Almerindo Afonso, Carlos Estêvão e Rui Vieira de Castro (1999).

suscitava mais expectativas relativamente à autonomia das escolas, à descentralização e, conseqüentemente, ao seu potencial democratizador da educação, tendo, por isso, sido alvo de grandes atenções.

Assim, Almerindo Janela Afonso (1995: 75) propôs a seguinte hipótese de análise a este diploma legal:

“[...] o que ocorre hipotetizar é que, talvez (também) pelo facto de a proposta inicial apontar no sentido da possibilidade de uma escola mais autónoma e democrática, desenhada para permitir uma participação mais efetiva dos seus atores num quadro político de descentralização, as alterações posteriores não terão podido ser mais radicais e, neste sentido, não terão sido suficientes para reconverter o modelo para um formato completamente identificável com princípios de uma nova ideologia gestonária”.

O autor, em alguma medida, suspendeu a possibilidade dos modelos de gestão da escola pública comportarem algum tipo de inspiração própria dos modelos de gestão privada e dos dogmas que, normalmente, a caracterizam:

“[...] os vetores deste ‘novo management’ não aparecem de forma tão nítida. Mesmo no que diz respeito ao novo modelo de direção e gestão previsto no Decreto Lei n.º 172/91. Estes vetores encontram-se, evidentemente, ao nível mais geral da definição das políticas públicas mas, em termos de orientações concretas para a gestão das escolas, não se traduziram de forma tão transparente como à primeira vista possa parecer, ainda que, por exemplo, haja muitos indicadores (e mesmo normativos legais) que apontem para a criação de normas-padrão e medidas de desempenho mais ou menos explícitas, sobretudo no que diz respeito ao controlo dos resultados escolares e aos chamados ‘incentivos à qualidade’. Não nos parece, todavia, que seja possível falar de uma valorização, mais do que retórica, dos estilos de gestão do setor privado no domínio da educação pública não superior, ou da existência de um sistema competitivo entre as escolas do ensino básico e secundário ou, ainda, que esteja em curso, para ser concretizado num futuro próximo, qualquer modelo de responsabilização ou de *prestação de contas* congruente com a ideologia de mercado” (*idem, ibidem*: 79 [itálico do autor]).

Uma visão que, ainda acerca do mesmo diploma legal, mais tarde, o mesmo autor (1999: 123-124) voltava a frisar, se bem que investindo numa perspetiva que não deixa de criticar o ténue carácter “autonomizador” do regime de autonomia, administração e gestão das escolas que então foi proposto:

“Com a publicação do então chamado novo modelo de gestão, consagrado no Dec.-Lei 172/91, pensou-se e divulgou-se, por vezes sem a necessária objetividade, estarmos finalmente em presença de um modelo que traduziria o conteúdo (e o espírito) do projeto do grupo de trabalho que tinha estudado as questões da administração das escolas no âmbito da Comissão de Reforma. A minha perspetiva, a este propósito, é completamente diferente. De facto, no Dec.-Lei 172/91 introduziram-se alterações (e reduções) substanciais que só um leitor desavisado, ou alheio a estas

problemáticas, poderão passar despercebidas. Assim, do meu ponto de vista, [...], o que veio a ser legislado é bastante diferente do que tinha sido proposto, no que diz respeito aos princípios e valores subjacentes, quer em relação à forma organizacional encontrada. No que diz respeito à dimensão mais expressiva da autonomia da escola a diferença entre a proposta do grupo de trabalho e o Dec.-Lei 172/91 é substantiva”.

Esta argumentação do autor orienta-se para a crítica da figura do *diretor executivo* que passava a ser responsabilizado, perante a administração central, pela compatibilização das políticas educativas definidas ao nível central, com as orientações do conselho de escola (cf. Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio, art.º 16º, 1).

Por outro lado, e no cômputo geral daquela argumentação, Carlos Vilar Estêvão (1995: 90) apresentava menos reservas críticas relativamente às características gerencialistas daquele diploma legal, pelo que desenvolve uma visão mais consequente do ponto de vista das implicações organizacionais e do funcionamento das escolas na sua relação com o Estado. Apelando ao conceito de “cidadania organizacional”, defendeu que o modelo de direção e gestão presente no diploma legal referido

“[...] invoca outra ‘instituição’ e outros processos reguladores que não [propriamente] os do modelo da ‘gestão democrática’. Na verdade, este é concebido já como uma ‘estrutura litúrgica’ que celebrou princípios elevados [...] e que transportou outros mitos, outras expectativas, outra legitimidade, historicamente localizáveis; ele foi também, afinal, um ‘mito racionalizador’ do funcionamento das escolas, considerado agora inconsistente por este diploma, face aos novos mitos, aos novos critérios da racionalidade externamente definidos pelo ministério da educação, à nova ideologia do progresso, da modernização e da qualidade”,

referindo, ainda, que

“Ao sublinhar a fórmula de compromisso da noção de *comunidade educativa*, o decreto em análise [...] reconhece ainda à escola o poder de elaborar um projeto educativo que marcaria a peculiaridade de cada comunidade [...]. Todavia, estes conceitos permanecem pouco esclarecidos, carentes de uma articulação clara entre si e com o conceito de autonomia, padecendo igualmente de uma desvalorização política e relegando-se o seu valor fundamentalmente para o domínio do simbólico; sintoma desta desvalorização é o facto de a elaboração do projeto educativo, por exemplo, ser cometida [...] ao conselho pedagógico e não ao conselho de escola, o seu órgão político” (*idem, ibidem*: 92).

Alargando os valores da democraticidade do sistema a atores e a domínios tradicionalmente não reconhecidos como interventores diretos na educação, perspetiva-se a emergência de novos compromissos culturalmente definidos e através dos quais as escolas se

devem organizar. Impõe-se, então, à escola, outra racionalidade, outra legitimação e, deste modo, outra forma de *praxis* educativa. O autor (*ibidem*) apresenta o Conselho de Escola como a expressão da “ expansão da ‘cidadania organizacional’ ”, tendo presente que se trata de um órgão de decisão política aberto à participação dos atores ditos não tradicionais. Atribui-lhe um caráter institucional que leva a compreendê-lo como um órgão

“[...] que tenderá a cerimonializar a participação ao nível organizacional [o que implica uma][...] reconceptualização da estrutura formal para integrar novas metas, novas ‘soberanias’, com a atenuação da tradicional ‘autoridade imperativa’ em benefício de relações de interdependência e de maior coordenação seria, então, como que a resposta das escolas às novas exigências do mundo contemporâneo [...] em termos de expansão dos direitos dos cidadãos. A concretizar-se o que o novo modelo dispõe é provável que, juntamente com novas relações sociais que virão a ser criadas, novas ordens simbólicas e novas definições de estatuto dos participantes em termos de cidadania advirão igualmente, com apelos a uma nova retórica dos direitos dos indivíduos na organização, tornando, por exemplo, mais problemáticos os controlos rígidos vindos do exterior” (*idem, ibidem*. 91).

Com efeito, se podemos entender a participação de novos atores no Conselho de Escola como um estímulo ao alargamento da noção de democraticidade e de participação no que diz respeito aos processos de tomada de decisões na escola, assegura-se, na perspetiva do autor, uma maior aceitação deste órgão escolar, seja do ponto de vista institucional, seja do ponto de vista social. Contudo, a natureza política daquele órgão de direção implica que o consenso não seja o “estado normal”, implicando a existência de atores participativos mais “fortes” do que outros, podendo gerar-se um “ambiente de tensão” em que os mais “fortes” imporão as suas ideias, as suas regras e a sua ideologia organizacional.

Ainda em termos de consequência do modelo de gestão previsto pelo Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio, o autor interpreta-o no sentido de se realçar valores que se coadunam com a “gestão racional” e com a “qualidade da gestão”²⁴⁷ relativamente às funções cometidas ao Diretor Executivo, devendo este ser um “especialista” em gestão pedagógica e em administração escolar. Isto pode levar este ator a

“[...] constituir-se como o verdadeiro diretor não apenas executivo, sendo levado a não diferenciar suficientemente as funções técnicas das funções políticas e a assumir a representação da escola em detrimento do presidente do conselho de escola, com o risco inerente de acabar por privilegiar as

²⁴⁷ Com referência particular para os “níveis de qualidade” – art.º 16º. 1 - e para os princípios da “eficácia e eficiência da gestão” – art.º 21º 1), do referido Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

interações verticais e a tornar-se, conseqüentemente, num obstáculo à manutenção de formas igualitárias ou mais colegiais, deslegitimando também 'localmente' a escola em benefício de uma relegitimação do Estado. Em virtude, pois, deste seu papel central, o diretor executivo irá constituir-se, por certo, como grande guardião das fronteiras da escola, zelador das interações, como verdadeiro gestor do sentido organizacional, e este seu papel será tanto mais vincado quanto mais as escolas venham a tornar-se 'debilmente articuladas', porque não tão dependentes, à primeira vista pelo menos, do poder formalizador do Estado e onde será possível ao diretor instituir-se como um órgão de controle que pode até alternar autoritarismo com sedução" (C. Estêvão, 1995: 93).

Atribui-se, portanto, ao "novo" modelo de direção e gestão das escolas uma tendência para funcionar como uma "[...] gestão que atua na periferia (na escola) como um mecanismo que oculta um *controle à distância*" (*idem, ibidem*) levando a que o poder normativo e regulador do Estado perdure no seu seio, com recorrência à responsabilização da escola e dos membros do Conselho de Escola perante a administração central²⁴⁸, minimizando a importância institucional da escola enquanto *locus* de interpretação e de decisão política (*idem, ibidem*).

Nesta mesma linha discursiva, o documento da *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar* apresentado pelo respetivo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (ME, 1996) deu uma perspetiva do modelo de gestão previsto pelo Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio, como algo de inovador que define a escola como uma organização dotada de uma estrutura administrativa, gestonária e diretiva próprias, cujas estruturas formais e o desenho organizacional adquirem uma dimensão política afeta ao projeto mais vasto da democraticidade, da participação, da autonomia e da descentralização do sistema educativo.

A orientação discursiva inscrita no modelo de direção e gestão escolar e curricular começava a acatar, então, o princípio da territorialização das políticas educativas²⁴⁹, implicando

²⁴⁸ Cf. art.º 12º do Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

²⁴⁹ Cf. artigo 47º, n.º 4 da LBSE (desenvolvimento curricular) segundo o qual "Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais." Também, a este propósito, Fraústo da Silva, Roberto Carneiro, Manuel Tavares Emídio e Eduardo Marçal Grilo (1988: 181) argumentaram o seguinte: "Qualquer transformação significativa vai exigir, pois, uma consideração do problema educativo através de uma abordagem global: não será eficaz uma conceção de educação se ela não estiver associada, no tempo e nos recursos, a uma nova organização e gestão dos espaços e tempos educativos e uma relação pedagógica humanizada, personalizada e inserida no contexto externo. Dito de outro modo, é urgente criar uma nova atitude, 'reinventar' a Escola numa perspetiva mais ampla de **centro educativo**, não isolado do exterior, não distante da vida social, mas orgânica e funcionalmente interatuante com o meio e responsabilmente associada em termos de **Territórios Educativos** de dimensão variável" (negritos dos autores). A este respeito, João Barroso (1998b: 14 e ss.) define "territorialização" como sendo significado de "[...] uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política. Trata-se de um conceito difuso que traduz uma realidade complexa e global da transformação das relações entre o estado e a educação nos finais do século e que não se esgota na dicotomia entre 'centralização' e 'descentralização'. O processo de 'territorialização das políticas educativas' não pode, por isso, ser reduzido unicamente à dimensão jurídico-administrativa a que o debate relativo à 'transferência' de poderes entre o Estado e o local tem sido confinado, nem muito menos a uma simples modernização da administração pública. A territorialização é um fenómeno essencialmente político e implica um conjunto de opções que têm como pano de fundo um conflito de legitimidades entre o Estado e a sociedade, entre o público e o privado, entre o

por sua vez uma redefinição do papel e da própria configuração do Estado, enquanto instituição central, e encontrando-se, também, associado ao papel das organizações escolares, enquanto organismos de gestão local. Jorge Adelino Costa (1997: 36), a este propósito, refere-se à

“[...] *deslocalização* das decisões (e das políticas educativas) – ou, antes, de forma porventura mais correta, esta *relocalização* das políticas educativas, já que se trata do ressurgimento da *escola como objeto local* (SAISI, 1994) no quadro de um movimento que em termos jurídico-administrativos se poderá chamar *devolução de poderes*” (itálico do autor).

Algo que, segundo o autor, tem implicado uma certa orientação do discurso político administrativo para a competência das organizações escolares, pelo que a estas se exige, cada vez mais, níveis de eficácia, protagonismo pedagógico, concertação e parcerias educativas, inserção na comunidade envolvente, autoavaliação e prestação de contas, de forma a viabilizar o quadro da autonomia local, traduzindo todas estas políticas locais no respetivo projeto educativo e subsequentes projetos curriculares (*idem, ibidem*: 41).

A essa orientação, Licínio Lima (1999: 66 - 67) chamou-lhe “a autonomia como elogio da diversidade na execução periférica das decisões centrais” inscrita numa lógica de “delegação política”. Neste sentido, o autor (*ibidem*) alega que, de facto, o discurso pretensamente descentralizador e autonómico não foi acompanhado pela transferência e devolução de poderes e competências para as escolas.

Desta forma, a escola ou agrupamento de escolas aparecem como unidades organizacionais de decisão local, admitindo-se, contudo, que os processos de descentralização, (permitindo este tipo de interpretação) não tenham que, necessariamente, significar a transposição e o reforço de uma maior autonomia local ao nível da direção dos estabelecimentos de ensino²⁵⁰. Antes, porém, pode-se estar a associar a esta ideia a descentralização do poder meramente

interesse comum e os interesses individuais, entre o central e o local. Esta dimensão política da territorialização faz com que se assista, nos vários países em que tem sido posta em prática, ao confronto entre lógicas e objetivos distintos. Nalguns casos, a ‘territorialização’ é vista como instrumento para a introdução de uma lógica de mercado no funcionamento e regulação do sistema educativo, e portanto para uma outra forma de ‘privatização’ da escola pública. Em outros casos, a ‘territorialização’ é vista como expressão da tendência das sociedades pós-industriais de transferirem para a periferia a gestão das contradições que o centro não pode resolver. Ou, ainda, como forma de manipulação pelo Estado central que financia localmente as políticas que ele determina sozinho”. O autor aponta a contextualização e a localizar das políticas e ação educativas como grandes finalidades da “territorialização”, contrapondo a heterogeneidade das situações com a homogeneidade dos normativos e dos processos. Uma perspetiva que prevê que se conciliem os interesses públicos (lógica do serviço público assente no bem-comum) com os interesses individuais dos alunos e dos encarregados de educação e, ainda, que se passe de uma lógica de execução e de submissão dos atores locais para uma lógica de implicação e de comprometimento. Além disso, defende-se a passagem de uma lógica de controlo hierárquico vertical e exógeno por parte do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na “horizontalização” dos controlos (centrais e locais).

²⁵⁰ Jorge Adelino Costa (1997: 42) adianta a ideia de que um sistema descentralizado não significa, necessariamente, mais autonomia e, inversamente, um sistema centralizado não significa que as instâncias locais estejam totalmente isentas de espaços de autonomia organizacional e profissional.

gestionário, inscrito no princípio da *autonomia de gestão*, em contraposição à *autonomia de direção*.

De facto, se no passado a dicotomia clássica ministério-sala de aula permitiu a existência de margens de autonomia, dado que o centro estava demasiado distante para exercer um controlo efetivo, o que pode estar a suceder é que com a introdução de dois níveis de administração, decisão e gestão escolar (o regional e o local) pode implicar um controlo mais próximo e, por isso, mais eficaz, sobre a direção e gestão das escolas (J. Costa, 1997).

A par destas incursões sobre os mecanismos e estruturas de centralização, desconcentração e descentralização da administração educacional interessa-nos, também, o trabalho desenvolvido por Manuel Ferreira Patrício (1988: 160) no âmbito das atividades da CRSE, dando conta de um conjunto de propostas que, de alguma forma, se mostravam mais propícias a inaugurar, no espectro do regime democrático, a orientação do sistema educativo português para o ímpeto da profissionalidade docente e consequente avaliação. Dessas propostas contam-se, por exemplo: *i)* a publicação e implementação do estatuto da carreira docente do ensino não-superior, perspectivado numa lógica bivalente de dignificação profissional da classe e da respetiva responsabilização social; *ii)* melhoria da formação de professores, ajustada aos novos enquadramentos legais emergentes, com um especial interesse para o reforço da componente didática da formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico, recorrendo a um sistema formal de formação contínua; *iii)* melhoria do funcionamento da escola, decorrente das necessárias alterações ao sistema de administração e gestão escolares, no sentido de otimizar os recursos educativos da escola, designadamente os humanos (docentes), perseguindo elevados índices de eficácia educativa; *iv)* adoção e implementação de “esquemas inspetivos” com capacidade operacional ao nível da orientação pedagógica e didática, e, ao mesmo tempo, com capacidade para intervir ao nível do sancionamento nos casos de “incúria”, incompetência profissional, inadequação científico pedagógica e ineficácia “instrutivo educativa”.

Na mesma linha de orientação, Vitor Manuel Aguiar e Silva *et al.* (1988) preconizavam uma série de propostas que versavam políticas educativas de incremento de um elevado profissionalismo docente (seja em termos de quantidade, seja em termos de qualidade),

observando a necessidade de serem definidas diferentes categorias profissionais e respetivas competências dos recursos humanos educativos. A isto era associada, ainda, a necessidade de definir um perfil de qualificação profissional próprio de cada categoria, designadamente dos professores, observando as peculiaridades no tocante à sua formação em exercício e à sua colocação em serviços compatíveis.

Com a publicação da LBSE, em 14 de outubro de 1986, as políticas de avaliação de professores e educadores reemergem formalmente na agenda da política educativa nacional, se bem que o primeiro modelo de avaliação de desempenho docente só surgiria devidamente formalizado quatro anos mais tarde (início de 1990). Em qualquer caso, observaremos, mais adiante, que as políticas de avaliação de professores e educadores parecem ter surgido, primeiramente, acopladas à definição da estrutura da profissão docente, do estatuto da carreira docente dos ensinos básico e secundário, à definição de um regime de autonomia, administração, direção e gestão, e à regimentação dos princípios e pressupostos da sua formação profissional (inicial, contínua e especializada).

Congruentemente, a LBSE passa a prescrever procedimentos e orientações políticas no sentido de serem promovidos princípios gerais que regulem os processos de administração e gestão dos recursos humanos da educação, seja no que diz respeito à formação e respetiva profissionalidade, seja no que diz respeito à definição de uma carreira de pessoal docente especificamente qualificado e profissionalizado para o exercício da profissão (cf. art.º 36º). Mais claramente, é enunciado o princípio “[...] do direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais” (n.º 1, do art.º 36º, da LBSE), além do princípio da

“[...] progressão na carreira [que] deve estar ligada à avaliação, de toda a atividade 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” (n.º 2, do art.º 36º, da LBSE).

A isto corresponde um processo de reintrodução de políticas de estruturação, profissionalização e avaliação de professores e educadores, inscrito, também, numa orientação político administrativa cujas preocupações centrais seriam, entre outras, “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas [...]” (alínea *g*) do art.º 3º da LBSE) e

“Contribuir para desenvolver o espírito e prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar [...]” (alínea // do art.º 3º da LBSE). Mais claramente, a carreira do pessoal docente passa a obedecer ao pressuposto de se encontrar conectada à avaliação de toda a atividade desenvolvida na escola, a título individual ou de grupo (cf. art.º 36º da LBSE).

O processo de reintrodução de políticas de avaliação de professores e educadores é precedido de atos legislativos que visam firmar o capítulo da definição profissional e institucional do corpo docente. Assim, foi através do Decreto Lei n.º 344/89, de 26 de setembro, que foi concretizado o ordenamento jurídico da formação de professores, encerrando, desde logo, a face oficial do perfil profissional do corpo docente ao nível da respetiva competência científica, pedagógica e didática, relevando, ainda, a importância da sua formação pessoal e social, inserindo, ao mesmo tempo, a determinação de que a formação contínua passava a constituir-se numa condição para efeitos de progressão na carreira. Estava, assim, inaugurado o conceito de profissionalidade docente entendido numa perspetiva de continuidade e como elemento central no desenvolvimento das escolas e do próprio sistema educativo.

Efetivamente, a questão da formação profissional dos docentes surgiu, mesmo antes do exercício legislativo a que se reporta o Estatuto da Carreira Docente e respetivo sistema de avaliação do desempenho docente anteriormente descritos, como uma preocupação prévia e, de certa forma, legitimadora dos pressupostos e princípios posteriormente enunciados a propósito da avaliação do desempenho da prática profissional dos professores e educadores. Com efeito, a iniciativa legislativa inscrita no Decreto Lei n.º 344/89, de 26 de setembro consagrava o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, introduzindo-se a definição genérica dos perfis profissionais dos professores e educadores nos campos específicos da sua especialidade, competência científica e pedagógica e didática, consolidando um desenho funcional das funções docentes, que mais tarde viria a fornecer pistas para a definição dos parâmetros, dimensões e indicadores de avaliação do desempenho docente. O ordenamento jurídico da formação de professores e educadores veio a ser complementado pela referência específica a um regime jurídico da formação contínua, reforçando o anterior ideário que caracterizava o quadro da profissionalidade docente sedado na perspetiva de um profissionalismo docente sustentado por práticas contínuas e sistemáticas de

formação profissional dos docentes. Assim, o Decreto Lei n.º 249/92, de 9 de novembro veio reafirmar os objetivos de uma profissionalidade docente e a respetiva progressão profissional sustentadas na formação contínua, reportando-se, em termos regulamentares, aos pressupostos e princípios a que deveria obedecer, articulando-se com a avaliação do desempenho enquanto parâmetro que seria ponderado para efeitos de progressão na carreira²⁵¹.

Na esteira do espírito da LBSE, o Decreto Lei n.º 409/89, de 18 de novembro definiu e institucionalizou a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, embora tal diploma se tenha mostrado ainda bastante incipiente no que diz respeito a uma definição clara e objetiva de políticas de avaliação do desempenho docente. Para tanto, dá, apenas, indicação formal dos critérios gerais de progressão na carreira, estando essa progressão dependente do “[...] decurso de tempo de serviço efetivo prestado em funções docentes, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação” (cf. n.º 1, do art.º 9º, do mesmo diploma legal). Ou seja, os requisitos de progressão e, particularmente, de promoção que ditava o acesso ao 8.º escalão eram marcados por um relativo automatismo administrativo, segundo o qual “1 – O acesso dos docentes ao 8.º escalão da carreira docente depende de aprovação em processo de candidatura a apresentar no decurso dos 6.º ou 7.º escalões, em termos a regulamentar mediante portaria do Ministro da Educação. Não obstante, este processo que ditava o acesso ao 8.º escalão introduziu o termo “promoção” que, em contraponto com o conceito de “progressão” (utilizado para o acesso a todos os restantes escalões), introduzia uma lógica distinta da avaliação do desempenho docente, segundo as regras de candidatura a um concurso público de acesso. Por sua vez, o acesso ao 9.º (e último) escalão estava condicionado pelo requisito da profissionalização conseguida pela habilitação do grau de licenciado ou pela posse de habilitação académica superior ou, ainda, os docentes profissionalizados com grau de bacharel que tenham adquirido formação complementar equiparada ao grau de licenciatura ou a habilitação académica superior (cf. art.º 11º). Portanto, não obstante a menção feita à avaliação de desempenho no n.º 1, do art.º 9º, do Decreto Lei n.º

²⁵¹ Mais tarde, a 2 de novembro de 1996, o Decreto Lei n.º 207/96, de 2 de novembro alterou o regime jurídico da formação contínua de professores e educadores, introduzindo uma matriz de formação centrada na escola, orientada para a realização do projeto de intervenção educativa de cada escola, em articulação com o princípio da autonomia das escolas que começava a ganhar um significado acrescido no contexto educacional português. O impacto da formação contínua ao nível da progressão da carreira manteve-se inalterado face ao anteriormente legislado.

409/89, de 18 de novembro, o grau da sua operacionalidade mostrava-se circunscrita ao processo de acesso ao 8.º escalão.

Cinco meses mais tarde, com o Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, aquela operacionalidade limitada veio a ser colmatada com a institucionalização de um quadro de pressupostos e princípios que haveriam de definir e condicionar os procedimentos e as práticas de avaliação dos professores e educadores ao longo da década seguinte. Congruentemente, a iniciativa legislativa instituída por aquele diploma legal estabelece o primeiro estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, e, decorrentemente, um esquema de avaliação de desempenho docente bipolarizado em duas dimensões ou perspetivas diferenciadas, seja ao nível da instrução dos respetivos processos, seja ao nível das respetivas finalidades, sobretudo as respeitantes à gestão do ingresso/progressão do avaliado na respetiva carreira.

Assim, como pressupostos gerais, a avaliação do desempenho docente então consagrada tinha como referência fundamental a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, numa clara alusão ao profissionalismo docente e à salvaguarda de perfis mínimos de qualidade (cf. art.º 39º, do Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril). Entre diversos objetivos consagrados para a avaliação do desempenho docente, esta deveria “Contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;” (alínea *a*) e “Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente” (alínea *e*).

A avaliação deveria acontecer mediante duas perspetivas distintas: a avaliação em regime ordinário e a avaliação em regime extraordinário (cf. art.º 40º). Quanto à avaliação ordinária, era exprimida pelas menções qualitativas de “satisfaz” e “não satisfaz”. O principal instrumento de avaliação do desempenho docente previsto neste estatuto e respetivo sistema de avaliação era um “relatório crítico da atividade” que os docentes deveriam apresentar, referindo-se à sua atividade profissional desenvolvida nos períodos a que a avaliação se reportaria (cf. n.º 1 do art.º 42º). Neste âmbito, a figura do avaliador – resgatada, parcialmente, do espectro do órgão de gestão delineado nos sucessivos quadros orientadores da autonomia, administração e gestão da escola instituídos pelos Decreto Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro e Decreto Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro -, tendo a incumbência de fazer a apreciação do referido documento de reflexão crítica, surgia algo difusa por três entidades distintas, em que a

sua atuação dependia dos rumos tomados pelo processo de avaliação e respetivos resultados em termos de menções atribuídas e dos consequentes efeitos para o docente em avaliação.

Assim, a avaliação ordinária segmentava-se segundo duas situações particulares que se reportavam à própria condição do docente em avaliação, consoante se tratasse de um docente integrado na carreira, em que a avaliação acontecia no ano anterior à mudança de escalão e no final do ano probatório, ou, no caso do docente em situação de pré-carreira, em que a avaliação seria realizada no ano anterior à progressão profissional do docente e no final do primeiro ano de exercício de funções.

No caso da atribuição da menção “satisfaz”, mediante a apresentação, por parte do docente avaliado, de um relatório crítico da respetiva atividade desenvolvida durante o período a que reportava a avaliação, caberia ao órgão de administração e gestão do estabelecimento escolar (enquanto avaliador) em que o docente avaliado exercia funções a atribuição da menção qualitativa de “satisfaz”, desde que o docente não incorresse em situações de incumprimento profissional que dariam direito à atribuição da menção de “não satisfaz”, como a seguir veremos. A atribuição da menção qualitativa de “bom” decorreria de semelhante processo mas apenas mediante um requerimento dos docentes interessados, desde que lhes fosse atribuída, previamente, a menção de “satisfaz”, em que o requerimento deveria versar a intenção de apreciação, por parte de uma comissão de avaliação, de um documento de reflexão crítica sobre o respetivo desempenho profissional dos requerentes, nos mesmos termos do processo de atribuição da menção de “satisfaz” (cf. art.º 45º e art.º 46º, do Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril).

A menção “não satisfaz” decorreria de três situações possíveis (cf. art.º 44º), designadamente da conclusão, por parte do avaliador (órgão de administração e gestão), pela existência de um insuficiente apoio ou insuficiente relacionamento do docente com os alunos, mediante proposta do órgão de gestão pedagógica; da perceção, por parte do avaliador (órgão de gestão), de uma injustificada não aceitação de cargos pedagógicos para que o docente tenha sido eleito ou designado, ou pelo deficiente desempenho; do facto do docente não concluir ações de formação a que tenha acesso, necessárias para a concretização efetiva de cada módulo de tempo de serviço. A atribuição da menção em questão era da competência própria de um júri de avaliação constituído para o efeito, de âmbito regional, composto por um elemento representante da Diretor Regional de Educação, que presidia ao júri, um representante do órgão de gestão

pedagógica do estabelecimento escolar respectivo e, por último, um representante da delegação regional da Inspeção-Geral de Educação.

Os efeitos da atribuição da menção “não satisfaz” resultavam em diferentes consequências para o docente avaliado: *i)* não seria considerado o período a que a avaliação respeitava para efeitos de progressão e promoção na carreira ou, no caso do docente avaliado se encontrar em situação de pré-carreira, para efeitos de ingresso na carreira; *ii)* fundamentação para a instauração de processo disciplinar, no caso de ser atribuídas ao docente avaliado duas menções de “não satisfaz” seguidas ou três interpoladas, sendo que tal determinaria a cessação da nomeação provisória no termo do ano escola, no caso do docente se encontrar em situação de pré-carreira (cf. art.º 48º, Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril).

Quanto à avaliação extraordinária, entre os vários aspetos que contemplava, centrava-se, essencialmente, nas condições em que a menção de “excelente”, decorrente de “mérito excecional”, poderia ser atribuída e, ainda, nas circunstâncias em que uma avaliação intercalar poderia ser requerida pelo docente (cf. art.º 47º, Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril).

Assim, seria dada a possibilidade ao docente, em caso de reconhecido mérito excecional, de requerer, por uma só vez, a atribuição da menção “excelente”, depois de decorridos dez anos de prestação de serviço docente efetivo, embora com a limitação da atribuição da menção qualitativa de “não-satisfaz”, que o impediria de requerer a atribuição de “excelente” (cf. n.º 5, do art.º 48º, Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril).

Em conformidade, o docente requerente faria acompanhar o respetivo requerimento de um relatório justificativo das suas pretensões e, ainda, por informação fundamentada do órgão de administração e gestão da(s) escola(s) onde o docente teria exercido funções nos últimos três anos, reportando-se esse conjunto de informações à integração da ação do docente na comunidade escolar e a qualidade do serviço prestado. A atribuição da menção “excelente” dependeria da apreciação curricular, apoiada pelo relatório justificativo e por informação fundamentada do(s) respetivo(s) órgão(s) de administração e gestão escolar. A decisão pela atribuição dessa menção avaliativa competia ao Ministro da Educação, sob proposta devidamente fundamentada de um júri *ad hoc* por si nomeado e constituído para o efeito, integrando os diretores regionais de educação. O efeito único da atribuição da menção de “excelente”

correspondia a uma bonificação de dois anos no tempo de serviço docente para efeitos de progressão na carreira.

O processo de candidatura que conduzia a uma avaliação extraordinária, referindo-se à menção de “excelente”, decorrente de “mérito excecional”, foi regulamentado pelo Despacho n.º 247/ME/93, de 24 de dezembro, em que o respetivo júri deveria ter em consideração dimensões e indicadores de avaliação relacionados com a qualidade da ação pedagógica e a eficiência profissional do requerente, bem como o grau de assiduidade ao serviço, a sua dedicação exclusiva e contínua à atividade escolar, as ações realizadas com vista ao seu aperfeiçoamento profissional e o caráter, necessariamente, exemplar da sua conduta no relacionamento com os alunos, com a turma e com a escola.

Ainda no âmbito da avaliação extraordinária, ao docente a quem teria sido atribuída, pela primeira vez, a menção de “não satisfaz” seria dada a possibilidade de requerer uma avaliação intercalar (cf. art.º 51º, Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril), desde que tivesse decorrido pelo menos metade do tempo exigido para a progressão ao escalão seguinte. No caso de lhe ser atribuída a menção de “satisfaz” nesta avaliação intercalar, o período a que respeitava a avaliação seria reconsiderado para efeitos de progressão ao escalão seguinte da carreira. Inversamente, a não atribuição da menção “satisfaz” determinaria a aplicação de todos os efeitos já antes apresentados relativos à atribuição da menção “não satisfaz” em sede de avaliação ordinária (conforme o disposto no art.º 53º, Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril).

Ao atribuir especial relevância aos efeitos da atribuição das menções de “não satisfaz” e de “excelente” (fazendo decorrer progressões ditas “normais e regulares” da menção de “satisfaz”), o diploma legal em referência significou o incremento acrescido de uma relação direta da progressão profissional dos docentes com a sua profissionalidade, enfatizando a exigência de profissionalismo no exercício da função. Tal profissionalismo seria alvo de uma contemplação a vários níveis: previa-se a organização de um período probatório de um ano para os professores recentemente integrados nos quadros, que deveria ser devidamente avaliado, relevando o facto da necessidade de avaliar o desempenho docente decorrer da necessidade de melhorar qualidade da atividade profissional e da educação, o que contribuía, ainda, para a valorização e aperfeiçoamento profissionais dos docentes (cf. art.º 39º, Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de

abril). Cabia à Inspeção-Geral da Educação a gestão e acompanhamento de todo o processo que articulava a avaliação do desempenho e a progressão na carreira.

Mais tarde, em 1992, o procedimento avaliativo que veio a regulamentar o acesso ao 8.º escalão (regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho) pressupunha a realização de provas públicas a que os candidatos teriam que se submeter, consistindo na apreciação do currículo dos candidatos e de um trabalho de relevância e natureza educacionais, chamando-se a atenção para os 2.º e 3.º artigos, que descreviam as características e os moldes da formatação do *curriculum vitae* e o trabalho de natureza educacional a apresentar pelos candidatos²⁵². Depreende-se, ainda, da composição dos respetivos júris (nacionais e regionais) daquelas provas que o Ministério da Educação estaria interessado em instituir uma tutela do corpo docente abrangidos pelo Estatuto da Carreira Docente dotada de uma natureza científico-administrativa, inserida numa lógica de modelo de carreira docente típica de um profissionalismo vinculado ao “modelo estatista” (cf. J. Formosinho, 1980).

Decorrente dos anteriores princípios e pressupostos orientadores, o processamento da avaliação do desempenho docente seria remetido para o respetivo diploma regulamentar (Decreto Regulamentar n.º 14//92, de 4 de julho), esclarecendo os termos em que, por exemplo, o relatório crítico da atividade docente (previsto pelo Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril) deveria ser instruído, dando mais importância ao processo em si e menos importância ao protagonismo assumido pelas figuras do “avaliador” e “avaliado”, tratando-se de um processo avaliativo focalizado, fundamentalmente, nos procedimentos processuais e nos consequentes indicadores que haveriam de informar a organização e gestão da carreira docente. Assim, o processo de avaliação conhecia contornos mais específicos face àqueles que foram institucionalizados pelo Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, prescrevendo que tal processo prosseguiria segundo a seguinte sequência de procedimentos: iniciava-se com a apresentação pelo docente em avaliação ao respetivo órgão de direção, de um relatório crítico da atividade por si desenvolvida no período a que respeitava a avaliação, acompanhado da certificação das ações de

²⁵² Mais tarde complementado com o previsto no Decreto Lei n.º 120-A/92, de 30 de junho, que especificava as situações e circunstâncias em que os docentes poderiam ser dispensados, total ou parcialmente, da candidatura ao concurso, por provas públicas, de “promoção” ao 8.º escalão. Com efeito, o conceito de “promoção” e respetiva prova pública foram confrontados com uma contestação generalizada motivada pelo facto de permitir que docentes com menos habilitações ultrapassassem outros dotados de habilitações e qualificações mais elevadas, encontrando-se aqui as razões pelas quais o Ministério da Educação admitiu aquelas condições para dispensa da candidatura.

formação contínua frequentadas e concluídas com aproveitamento (art.º 5º, do Decreto Regulamentar n.º 14//92, de 4 de julho); desse relatório devia constar a referência direta a dimensões e indicadores de avaliação relacionados com o serviço distribuído, a relação pedagógica com os alunos, o grau de cumprimento dos programas curriculares, a participação em projetos e atividades desenvolvidos no âmbito da comunidade educativa, o desempenho de cargos diretivos ou pedagógicos, as ações de formação realizadas e respetivas unidades de crédito, os contributos inovadores prestados ao serviço do desenvolvimento do ensino-aprendizagem, os estudos/investigações realizados e os trabalhos publicados, os níveis de assiduidade e as sanções, louvores ou distinções profissionais recebidos (cf. art.º 6º). Na decorrência deste processo, o órgão de gestão procederia à apreciação do relatório, traduzindo a sua apreciação nas menções de “satisfaz” ou “não-satisfaz”, a qual comunicaria à respetiva Direção Regional.

Por sua vez, o Decreto Regulamentar n.º 58/94, de 22 de setembro veio regulamentar o aspeto pendente desde a publicação do Estatuto da Carreira Docente, em 1990: a avaliação do desempenho de docentes detentores de cargos e funções de administração, direção e gestão, que, na verdade, referia-se à avaliação dos “avaliadores”, que começavam a ter um certo protagonismo na avaliação dos docentes em funções “normais”. Refira-se, neste quadro regulamentador, que a competência de avaliar o Diretor/Presidente do Conselho Diretivo estava a cargo do respetivo Diretor Regional de Educação, significando o mesmo enquadramento da conceção do desempenho dos docentes nestas situações alinhada com espectro do *profissionalismo de Estado*.

Em síntese, estava completado um ciclo legislativo e a forma como foram definidos os princípios e os pressupostos que haveria de condicionar grande parte da atividade profissional dos professores e educadores, incluindo a gestão dos processos conducentes ao ingresso e à progressão profissional na carreira docente. Um ciclo legislativo que, no essencial, congregava as suas opções em termos de estruturação e definição estatutária da carreira docente e respetivos pressupostos e condicionantes do seu profissionalismo, numa sequência articulada de iniciativas legislativas estabelecida entre a regimentação do ordenamento jurídico da formação de professores e educadores (Decreto Lei n.º 344/89, de 26 de setembro), a definição oficial da estrutura da carreira docente (Decreto Lei n.º 409/89, de 18 de novembro), a conseqüente consagração do Estatuto da Carreira Docente (Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril de 1990)

e a definição do regime jurídico da formação contínua do pessoal docente (Decreto Lei n.º 249/92, de 9 de novembro), da qual decorreu, também, a definição do número de unidades de crédito de formação contínua contabilizáveis para efeitos de progressão na carreira (Decreto Regulamentar n.º 29/92, de 9 de novembro).

3. A GOVERNAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE DE MATRIZ SOCIALISTA²⁵³ (1995-2002)

Como vimos, do ponto de vista da normalização da atividade docente, a administração central tem orientado as suas preocupações primeiramente para as questões associadas ao profissionalismo docente, revendo o regime jurídico da formação contínua dos professores e educadores, através do Decreto Lei n.º 207/96, de 2 de novembro. Em termos de objetivos e finalidades da formação contínua dos docentes, este diploma não apresentava grandes novidades, especialmente face ao conteúdo do Decreto Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. Não obstante, procura aprimorar o respetivo sistema de coordenação, administração, acreditação, certificação, promoção e apoio. Foi, então, introduzida uma matriz de formação centrada na escola, orientada para a realização do projeto de intervenção educativa de cada escola, em articulação com o princípio da autonomia das escolas que começava a ganhar um significado acrescido no contexto educacional português.

Na sequência da revisão do regime jurídico da formação contínua de professores e educadores, o Decreto Lei n.º 105/97, de 29 de abril vem introduzir alterações ao Estatuto da Carreira Docente definido pelo Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, particularmente ao nível da formação contínua, abrindo o leque de frequência de cursos de formação de professores e educadores profissionalizados integrados na carreira e, conseqüentemente, tornando o campo do desempenho profissional docente mais alargado no que diz respeito ao exercício de outras funções educativas, consideradas para além da atividade letiva.

Não obstante, o discurso oficial mantinha-se suficientemente abrangente na sua capacidade para definir políticas educativas sedeadas em diversos campos, nomeadamente as

²⁵³ Utilizamos este termo no sentido formal e oficial que advém da sua ligação terminológica e institucional ao Partido Socialista.

políticas de administração e autonomia das escolas e as políticas de definição da profissionalidade e da carreira docentes. Foi, aliás, na abrangência desse discurso oficial que durante a sua intervenção na sessão de abertura do seminário da Direção Regional de Educação de Lisboa, a 1 de outubro de 1998, o então ministro da educação referia-se, mais insistentemente, ao reforço do princípio da autonomia das escolas, dizendo que,

“A minha primeira grande preocupação é esta: a autonomia não é uma lei, nem uma portaria, nem um conjunto de despachos. A autonomia é um estado de espírito, a autonomia é algo que se conquista, se pratica e se exercita. Assim, tudo aquilo que possa ser feito em termos do edifício jurídico é apenas um contributo para a autonomia das escolas [...]. A autonomia, entendida como uma forma de dar às escolas maiores condições para se realizarem no seu próprio projeto, é, obviamente, o corolário de uma norma que temos vindo a adotar – a de que as políticas se devem centrar nas escolas” (E. M. Grilo, *in* ME, 1998: 145).

Abria-se, assim, uma linha discursiva que haveria de ser marcada pelo caráter preambular do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, que veio definir a estratégia dos agrupamentos de estabelecimentos do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico e, dessa forma, reforçar a aceção de escola como organização dotada de órgãos próprios de administração e de gestão. Mantendo, todavia, a lógica discursiva do reforço da autonomia das escolas, aquele diploma ministerial surgiu como uma espécie de trabalho preliminar do Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Logo no preâmbulo do primeiro desses diplomas legais podemos ler que,

“[...] a experiência acumulada no âmbito da aplicação dos modelos de gestão das escolas, definidos pelos Decreto Lei n.º 769/76, de 24 de outubro, e pelo Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio, é demonstrativa da capacidade de organização interna das escolas, cuja evolução ocorreu a par de outros desenvolvimentos importantes no sistema educativo, nomeadamente:

A progressiva descentralização da administração educativa para os níveis regional e local, como condição de modernização e renovação;

A tendência para desenvolver a dinâmica escolar, seja em torno da noção de área educativa, através da agregação e articulação de escolas do mesmo nível ou de diferentes níveis de ensino, seja de projetos e novas formas de organização dos recursos pedagógicos existentes.

A pluralidade destas iniciativas traduz um mesmo intuito de concretizar plenamente a conceção de uma escola inserida na comunidade e centro privilegiado de toda a ação educativa, pelo que o momento presente se revela indicado para a adoção de um outro ordenamento jurídico de autonomia e gestão das escolas, cujo suporte legislativo se encontra em elaboração.

Pretende-se que este regime desenvolva as já visíveis dinâmicas locais integradoras dos recursos disponíveis [...], e respeite a especificidade de cada escola e do seu projeto. Neste quadro, a «autonomia da escola surge como um valor intrínseco à sua organização» e como «um meio de esta realizar em melhores condições as suas finalidades» em benefício das aprendizagens dos alunos.”

Não especificando, propriamente, a natureza, o âmbito e o alcance do termo “autonomia”, este diploma legal avançava com estratégias instrumentais e promotoras dessa autonomia, assentes, desde logo, nos princípios da participação e na iniciativa das escolas no que diz respeito ao desenvolvimento e implementação de “novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas”.

Neste contexto, o ano letivo de 1997/98 surge como marco fundamental, sendo o período em que, por via daquele mesmo diploma legal, as escolas haveriam de se preparar para entrar no novo regime de autonomia, direção e gestão, através “[...] da apresentação de propostas de associação ou agrupamentos de escolas, bem como do desenvolvimento dos respetivos projetos educativos e regulamentos internos”, exatamente nos seguintes termos:

“Em situações devidamente fundamentadas, pode ser autorizada a constituição de agrupamentos de escolas, para início de funcionamento no ano letivo de 1997-1998, por despacho do competente diretor regional de educação, o qual, ouvidas as escolas, designará o respetivo órgão de gestão provisório” (cf. artigo n.º 2 do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho).

Estas medidas, visando a implementação de um novo regime de autonomia das escolas, adotaram como principais impulsores os projetos educativos de escola e os regulamentos internos²⁵⁴, seguindo o caminho da “autonomização” das organizações escolares, tendo definido a estratégia dos agrupamentos de estabelecimentos do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico e, dessa forma, reforçado, do ponto de vista discursivo, a aceção de escola como organização autónoma dotada de órgãos próprios de direção e de gestão, face à administração central.

Com efeito, aquilo que o programa governamental da XIII legislatura (1995) havia definido como orientações para a execução de um “programa de reforço da autonomia das escolas”, foi condicionado pela apresentação de um estudo prévio, solicitado a João Barroso²⁵⁵, ao nível das

²⁵⁴ Como, de resto, veio a ser consolidado, mais tarde, através do Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, artigo 3º, n.º 2, definindo-se, aí, inclusivamente, o que se pretende ser o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades. Assim, o projeto educativo é definido “a) [...] como o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas, as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa; b) regulamento interno – o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar”.

²⁵⁵ Cf. Despacho n.º 130/ME/96. A respeito desse estudo especializado de João Barroso (que teve em vista uma outra configuração organizacional e administrativa das escolas), Almerindo Janela Afonso (1999: 125) refere: “Neste novo estudo, a principal novidade reside na proposta de ‘contratos de autonomia’ e na valorização de uma lógica gradualista que pressupõe, na ótica do seu autor, que as escolas – encontrando-se ‘em estádios diferentes no que se refere ao tipo de autonomia de que já dispõem, ao desejo de autonomia e às condições necessárias para o seu

dimensões política e administrativa, teórica e prática, levando a que, em termos discursivos, tal projeto se tenha orientado por um princípio fundamental: o reforço da autonomia das escolas deveria partir da(s) autonomia(s) já existente(s) nas periferias, devendo ser desenvolvido de forma gradual, sustentada e assumir a forma contratual, de modo a comprometer as partes envolvidas (centro e periferias), face aos objetivos, aos resultados e, assim, definir a natureza do processo de descentralização que lhe estaria subjacente (J. Barroso, 1997: 14-27)²⁵⁶.

Entretanto, uma outra prioridade do governo emergia em torno da revisão integral do Estatuto da Carreira Docente e, decorrentemente, do sistema de avaliação do desempenho docente, adotando como pressuposto geral a referência à melhoria da qualidade da educação e ensino, numa clara alusão ao profissionalismo docente e à salvaguarda de perfis mínimos de qualidade (cf. art.º 39º, do Decreto Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro). Entre os diversos objetivos consagrados para a avaliação do desempenho docente, neste diploma legal, mantêm-se as referências de “Contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;” (alínea *a*) e “Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente” (alínea *e*). Porém, surge uma tônica especialmente importante ao nível do pressuposto – até aqui surgido algo implícito – da prestação de contas associado às políticas de avaliação de professores e

exercício’ (Barroso, 1997: 32) -, devem, por isso mesmo, ter a oportunidade de se confrontar com novos processos autonómicos para que estes sejam também a expressão das autonomias dos atores e não uma mera imposição legal”.

²⁵⁶ A este propósito importa atender às propostas de João Barroso, enquadradas no seu estudo prévio com referência ao Despacho n.º 130/ME/96. Nesse estudo, na proposta B2 – a gestão das escolas - o autor aponta os princípios a que deve obedecer a gestão das escolas em prol do reforço da sua autonomia: *i*) a legitimidade, seguindo a lógica da descentralização, da desconcentração e do profissionalismo docente (reserva da competência técnico pedagógica aos professores) – supondo a existência de órgãos de participação comunitária legitimados pelo direito do cidadão a participar no controlo social da educação pública, de órgãos técnicos de gestão e de órgãos técnico pedagógicos; *ii*) a participação traduzida por uma integração horizontal da comunidade local, pressupondo o envolvimento dos pais e de outros elementos da comunidade nas atividades escolares e a sua corresponsabilização na sua gestão; *iii*) a liderança que se impõe “empreendedora” e com o “sentido de gestão” na organização e funcionamento da escola em prol da mudança e da autonomia da escola e dos seus membros; a qualificação no sentido de que a autonomia exige que os membros da escola aumentem o seu conhecimento sobre o modo de funcionamento da organização que lideram e gerem; *iv*) a flexibilidade assegurada pela diversidade e flexibilidade de “modelos” de gestão escolar, em função das características dos estabelecimentos de ensino e das suas comunidades, respeitando as normas e princípios da lei geral. O autor entende que esta flexibilidade é necessária para garantir margens de ajustamento nas práticas de gestão o que faz parte do próprio conceito de autonomia, enquanto modalidade de autogoverno (J. Barroso, 1997: 61-64). Tratando-se de discutir e revelar a importância da “gestão participativa” devemos atender ao seu significado. Segundo o autor pretende significar uma forma de gestão que cria condições para a participação dos diferentes membros de uma organização, no sentido em que a gestão ou o ato de gerir é ele próprio participado, através do envolvimento regular e significativo dos “trabalhadores” nos processos de tomada de decisões. Desses trabalhadores, referem-se particularmente os professores (na gestão do ato educativo pela definição de objetivos, seleção de estratégias, planificação, organização, coordenação e avaliação de atividades e recursos, correspondendo tal a tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes); o pessoal não docente; os alunos (cuja participação implica o rompimento da visão tradicionalista de ver o aluno como o “produto” e o professor como o “oleiro” que moldava o “barro” que seria a substância componente dos alunos. Ou, por outro lado, romper com a visão mais moderna e neoliberal que vê o aluno como “cliente” e o professor como “prestador de serviços”. Apelar à participação dos alunos significa atribuir-lhes um estatuto de “trabalhadores” interessados no seu próprio processo formativo e por isso como sujeitos ativos nesse processo); os pais (apelando-se à sua responsabilidade legal na educação dos seus filhos, aos seus direitos, enquanto contribuintes e utilizadores do serviço público de educação e atendendo às vantagens que resultam da articulação entre as práticas educativas familiares e as atividades escolares); os representantes da autarquia e da comunidade local (enfatizando a perspectiva da parceria traduzindo-a numa corresponsabilização real dos elementos da sociedade local no funcionamento da escola e na concretização dos seus objetivos) (J. Barroso, 1995: 14-27).

educadores, passando a associar a valorização profissional acrescida da responsabilização dos docentes, em que a qualidade do respetivo desempenho surgia como a principal referência da apreciação do profissionalismo docente. Assim, a avaliação do desempenho passava a ser encarada como uma estratégia integrada do modo como as escolas se responsabilizavam, desenvolviam e valorizavam os seus recursos humanos, querendo significar que a avaliação do desempenho docente estaria amplamente centrada nas componentes internas e externas da escola, devidamente informada num rol de parâmetros que procuravam salvaguardar perfis mínimos de qualidade da ação escolar.

O principal instrumento de avaliação do desempenho docente previsto neste estatuto e respetivo sistema de avaliação era um “documento de reflexão crítica” que os docentes deveriam apresentar, referindo-se à sua atividade profissional desenvolvida nos períodos a que a avaliação se reportaria (cf. art.º 42º). Neste âmbito, a figura do avaliador, tendo a incumbência de fazer a apreciação do referido documento de reflexão crítica, continuava a surgir algo difusa, embora dotada de outra configuração multi-institucional, por três entidades distintas, em que a sua atuação dependia dos rumos tomados pelo processo de avaliação e respetivos resultados em termos de menções atribuídas e dos consequentes efeitos para o docente em avaliação. Com efeito, o documento de reflexão crítica seria apresentado ao órgão de gestão do estabelecimento escolar em que o docente avaliado exercia funções. No entanto, os procedimentos conclusivos da avaliação careciam, ainda, da auscultação do órgão de gestão pedagógica, no caso da atribuição da menção “satisfaz” e da auscultação de uma Comissão de Avaliação no caso do órgão de gestão optar pela atribuição da menção “não satisfaz”²⁵⁷.

Pela leitura do artigo 40º do mesmo diploma legal, percebe-se que a avaliação surgia bipolarizada segundo duas perspetivas temporais e lógicas de atribuição das respetivas menções avaliativas: por um lado, refere-se à avaliação ordinária de docentes em situação de pré-carreira e de carreira efetiva, conduzindo à atribuição das menções qualitativas de “não satisfaz”, “satisfaz” e “bom”; por outro lado, previa-se, ainda, uma avaliação extraordinária orientada para os processos de atribuição da menção de “muito bom” e para os processos de avaliação intercalar.

²⁵⁷ O mesmo sucedia, como iremos observar, no caso da avaliação extraordinária.

A avaliação ordinária segmentava-se segundo duas situações particulares, que se reportavam à própria condição do docente em avaliação, consoante se tratasse de um docente integrado na carreira, em que a avaliação acontecia no ano anterior à mudança de escalão ou no final do ano probatório, ou, no caso do docente em situação de pré-carreira, em que a avaliação seria realizada no ano anterior à progressão profissional do docente e no final do primeiro ano de exercício de funções - realçando-se, ainda, a situação particular dos docentes titulares de habilitação própria para a docência com nomeação provisória, em que o tempo de serviço prestado até à data da sua profissionalização era considerado período probatório (cf. n.º 5, do art.º 32º), e dos docentes em regime de contratação, em que a avaliação realizar-se-ia no final do período de vigência do respetivo contrato (cf. art.º 130º).

A menção “não satisfaz” decorria de três situações possíveis, designadamente da conclusão, por parte do avaliador (órgão de gestão), pela existência de um insuficiente apoio ou insuficiente relacionamento do docente com os alunos, mediante proposta do órgão de gestão pedagógica; da conclusão, por parte do avaliador (órgão de gestão), pela injustificada não aceitação de cargos pedagógicos para que o docente tenha sido eleito ou designado, ou pelo deficiente desempenho; do facto do docente não concluir ações de formação a que tenha acesso, necessárias para a concretização efetiva de cada módulo de tempo de serviço.

O órgão de gestão procederia à atribuição da menção em questão, propondo a sua atribuição a uma Comissão de Avaliação composta por um elemento designado pelo respetivo Diretor Regional de Educação, que presidia à Comissão; um docente designado pelo órgão de gestão pedagógica do estabelecimento escolar respetivo, preferencialmente do mesmo nível ou ciclo de ensino; um docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação.

Os efeitos da atribuição da menção “não satisfaz” resultavam em diferentes consequências para o docente avaliado: *i)* não seria considerado o período a que a avaliação respeitava para efeitos de progressão na carreira ou, no caso do docente avaliado se encontrar em situação de pré-carreira, para efeitos de ingresso na carreira; *ii)* permanência do docente no escalão em que se encontrava no momento da atribuição da menção avaliativa, sendo incluído num processo de formação que permitisse ao docente superar os aspetos negativos do seu desempenho profissional; *iii)* a atribuição de uma segunda menção avaliativa de “não satisfaz” determinaria a cessação de distribuição de serviço letivo ao docente, pelo que o respetivo órgão de

gestão propunha a sua reconversão ou reclassificação profissional em situação de carreira ou pré-carreira. Neste último caso, seria cessada a nomeação provisória no termo do ano escolar.

A menção “satisfaz” decorreria da apreciação do documento de reflexão crítica apresentado pelo docente ao órgão de gestão, sobre a atividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reportava a avaliação.

A menção de “bom” seria atribuída aos docentes com avaliação de “satisfaz” e requeressem a apreciação, por uma Comissão de Avaliação, de um documento de reflexão crítica sobre o seu desempenho relativo ao tempo de serviço a que se reportava a avaliação. Essa Comissão de Avaliação, sendo constituída no respetivo estabelecimento escolar em que o docente prestava serviço, seria composta pelos seguintes elementos: *i)* o presidente do órgão de gestão pedagógica, que presidia à Comissão; *ii)* um docente exterior ao estabelecimento escolar, designado pelo órgão de gestão pedagógica, preferencialmente do mesmo nível ou ciclo de ensino; *iii)* um docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação, sendo que a não designação desta individualidade por parte do docente não inviabilizava a constituição e funcionamento da referida Comissão de Avaliação.

Quanto à avaliação extraordinária, entre os vários aspetos que contemplava, centrava-se, essencialmente, nas condições em que a menção de “muito bom” poderia ser atribuída e, ainda, nas circunstâncias em que uma avaliação intercalar poderia ser requerida pelo docente.

Assim, seria dada a possibilidade ao docente, que tendo obtido a menção de “bom” e desde que, até ao momento, não lhe tenha sido atribuída uma menção de “não satisfaz”, poderia requerer, depois de decorridos quinze anos de prestação de serviço docente efetivo, uma avaliação extraordinária com vista à atribuição da menção de “muito bom”. O docente avaliado faria acompanhar o requerimento respetivo de um documento de reflexão crítica relativo ao período de tempo a que a avaliação se reportaria, sendo tal documento sujeito à apreciação crítica de uma Comissão de Avaliação constituída nos mesmos termos que as Comissões já referidas anteriormente. Não obstante, as menções passíveis de serem atribuídas seriam o “muito bom” ou o “bom”. No caso de ser atribuída a menção de “muito bom” o docente teria uma bonificação de dois anos no tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira.

Ainda no âmbito da avaliação extraordinária, ao docente a quem teria sido atribuída, pela primeira vez, a menção de “não satisfaz” seria dada a possibilidade de requerer uma avaliação

intercalar (cf. art.º 52º), desde que tivesse decorrido pelo menos metade do tempo exigido para a progressão ao escalão seguinte. No caso de lhe ser atribuída a menção de “satisfaz” nesta avaliação intercalar, o período a que respeitava a avaliação seria reconsiderado para efeitos de progressão ao escalão seguinte da carreira. Inversamente, a não atribuição da menção “satisfaz” determinaria a aplicação de todos os efeitos já antes apresentados relativos à atribuição da menção “não satisfaz” (conforme o disposto no art.º 48º).

No quadro geral da avaliação do desempenho, o Estatuto da Carreira Docente consagrada no Decreto Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, à semelhança do que prescrevia o Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, também não contemplava o fator “assiduidade” como elemento a envolver diretamente na avaliação do desempenho docente, mantendo esse fator numa lógica de bonificação anual de serviço de 30 dias para efeitos de aposentação ou, em alternativa – e esta é a parte inovadora da revisão do estatuto -, pelo gozo acrescido de oito dias de férias a serem gozados em período não letivo no ano escolar seguinte.

Em maio de 1998, o Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio vem regulamentar o quadro orientador da avaliação do desempenho docente instituído pelo Decreto Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, que, à semelhança do que o Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho tinha concretizado, atualizou o caráter regimentalista da avaliação do desempenho enquanto processo que continua a focalizar-se, essencialmente, na produção e definição dos indicadores que deveriam suportar a organização e gestão da carreira docente, centrando-se com especial incidência no quadro de referência para a elaboração do principal instrumento de avaliação do desempenho docente – o documento de reflexão crítica.

Face à crescente importância do órgão de gestão escolar para a prossecução dos processos de avaliação do desempenho docente, designadamente, daqueles que envolviam a atribuição da menção de “satisfaz” e de “não-satisfaz” (nesta última, sob proposta feita à Comissão de Avaliação) e do órgão de gestão pedagógica que, no caso das menções de “não-satisfaz” e de “bom”, integraria (na figura de um representante e do seu presidente, respetivamente) as comissões de avaliação previstas para o efeito, toda a regulamentação da avaliação do desempenho parece ter sido orientada para um maior protagonismo ao nível dos órgãos escolares.

É na senda daquele protagonismo dos órgãos da periferia que o Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, no seu plano geral, configura um modelo de administração e gestão escolar radicado no ideal da democracia representativa ou indireta, prevendo a constituição de órgãos colegiais²⁵⁸ no interior das organizações escolares e visando a autonomização desses órgãos escolares nos processos de tomada de determinado tipo de decisões, incluindo o âmbito da avaliação do desempenho de professores e educadores.

Reelegendo os princípios da autonomia e da descentralização como os corolários do novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, agrupados ou não²⁵⁹, o objetivo político mais geral daquele diploma legal inscrevia-se, do ponto de vista discursivo, na realização da democracia da vida escolar²⁶⁰, na igualdade de oportunidades e na qualidade do serviço público de educação (artigo 4.º). A escola é valorizada, explicitamente, como

“[...] centro das políticas educativas [tendo que], assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local [...]. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo do Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo” (Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

²⁵⁸ De acordo com o artigo 7.º do Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, são órgãos próprios de administração e gestão das escolas: a assembleia (nos termos dos artigos 8.º a 14.º), o conselho executivo ou diretor (nos termos dos artigos 15.º a 23.º), o conselho pedagógico (nos termos dos artigos 24.º a 27.º) e o conselho administrativo (nos termos dos artigos 28.º a 31.º).

²⁵⁹ O Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (cf. preâmbulo), na senda do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho prevê, claramente, “[...] o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias. Preconiza-se, assim, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização [...]”. O artigo 5.º do mesmo diploma passa, então, a definir o que é o “agrupamento de escolas”, definindo-o como “[...] uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum [...]”.

²⁶⁰ A realização da democracia da vida *das e nas* escolas a que se refere este diploma legal elege o princípio da participação dos atores como o principal corolário do governo democrático das escolas, não obstante tratar-se de uma democracia tipicamente representativa e exercida por delegação de poderes para a tomada de decisões em representantes que são eleitos e lhes é atribuído um mandato de duração limitada. Inclusivamente, e na senda do artigo 77.º da Constituição da República Portuguesa, no art.º 43º, n.º 2 da LBSE, no Decreto Lei n.º 372/90, de 27 de novembro e no Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, artigos 40.º e 41.º, é reconhecido o direito de participação na vida da escola aos pais e aos alunos (no caso destes, trata-se de um direito reconhecido apenas ao nível do ensino secundário). Mais tarde, em 1999, as regras de participação dos pais/encarregados de educação nos órgãos da escola, previstas no Decreto Lei n.º 372/90, são alteradas pelo Decreto Lei n.º 80/99, de 16 de março, traduzindo-se de forma mais afirmativa e procedimental no reconhecimento efetivo do direito de participação (por representação) dos pais/encarregados de educação na administração e gestão dos estabelecimentos de ensino (artigo 9.º a 12.º).

Este diploma legal prevê uma transformação do *Estado educador* num *Estado regulador*, pelo que a autonomia a que se refere, na prática, é, de acordo com o conteúdo legal, regulada pela administração central, dado que,

“2 – o disposto do presente diploma é igualmente aplicável, a partir do ano letivo 1998/1999, a estabelecimentos [...], em qualquer das situações:

a) Sempre que o diretor regional de Educação, ouvidos os respetivos órgãos de gestão, verifique a adequação do regime constante do presente diploma à dimensão do projeto educativo do estabelecimento” (Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, artigo 2.º, n.º 2),

definindo-se autonomia como algo não originário das escolas (projeto educativo de escola), mas do Ministério da Educação, permanecendo na sua versão decretada:

“1 - [...] o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.” (artigo 3.º, n.º 1). Contudo, o processo de autonomização definido pelo diploma legal, é progressivo e faseado, baseando-se, por decreto, na realização de contratos de autonomia. Define-se contrato de autonomia como [...] o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou agrupamento de escolas, estando a apresentação de propostas de contratos de autonomia dependente do pleno funcionamento dos órgãos de administração e gestão e, numa segunda fase, da avaliação favorável realizada pela administração educativa central e municipal, no final do contrato de autonomia da primeira fase” (cf. artigo 48.º, do Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Para além de que, a propósito da celebração dos contratos de autonomia, a viabilização das respetivas propostas²⁶¹ (previstas no artigo 50.º do mesmo diploma legal), requer a aprovação das direções regionais de educação, por intermédio de comissões constituídas para o efeito e mediante critérios previamente especificados por decreto (cf. artigo 51.º). Inclusivamente, os processos de contratualização de autonomia são coordenados, acompanhados e avaliados por estruturas pertencentes à administração central (cf. artigo 53.º).

A “autorregulação” que deve caracterizar a autonomia e ser consolidada pelo projeto educativo (e assegurada, em parte, pelo regulamento interno) de cada estabelecimento de ensino,

²⁶¹ Diz respeito às propostas dos contratos de autonomia, apresentando os principais elementos desses mesmos contratos. Essas propostas deveriam ser apresentadas à respetiva Direção Regional de Educação.

está, também, sujeita à intervenção direta (hetero)reguladora da administração central: “5 – O primeiro regulamento interno da escola é submetido, para homologação, ao respectivo diretor regional de educação, que decidirá no prazo de 30 dias” (cf. n.º 5, do artigo 6.º, do Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

No que, ainda, diz respeito à revisão do regulamento interno, a respetiva proposta terá de ser enviada pelo presidente da assembleia de escola ao diretor regional respetivo, para efeitos de homologação (cf. artigo n.º 7).

Tudo isto indicia uma orientação centralista, normativista e burocrática do exercício da autonomia nas organizações escolares, estabelecendo-se o Ministério da Educação, através das suas estruturas desconcentradas, como principal “unidade de comando” de todas as “operações de autonomização” da escola pública.

A dinâmica local e os processos decisoriais dos próprios órgãos colegiais da escola tendem a ser coordenados pelos conteúdos dos normativos da administração educacional.

Esta lógica (re)centralizadora da administração educativa foi claramente consolidada pelo Decreto Lei n.º 122/99, de 19 de abril, que aprovou e regulamentou a Lei Orgânica da Direção Geral da Administração Educativa (DGAE). Inscrito no signo da desconcentração, este diploma legal é visto como um instrumento normalizador que, paradoxalmente, se propõe a promover a descentralização do sistema educativo, prevendo

“A agilização da gestão dos recursos educativos, apoio à administração do sistema, à descentralização de competências e responsabilidades, à formação dos recursos humanos e melhoria do apoio à escola, como unidade nuclear do sistema, exigem uma reestruturação do organismo responsável pela missão de apoiar tecnicamente a administração do sistema educativo, nas vertentes dos recursos humanos, sendo necessário alargar a sua ação ao apoio sustentado das várias formas de desconcentração e descentralização em cursos [...]. A criação da Direção Geral da Administração Educativa assenta, deste modo, em três grandes áreas: apoio à descentralização de competências administrativas e reforço da autonomia das escolas; conceção técnico-normativa no âmbito do desenvolvimento dos recursos humanos e dos equipamentos educativos [...]. A estrutura orgânica preconizada visa, assim, operacionalizar as áreas de atuação definidas e criar as condições que permitam dar suporte a uma efetiva descentralização da administração educativa [...]. Apoiar tecnicamente a evolução descentralizadora de funções para as demais estruturas participantes na administração educativa” (Decreto Lei n.º 122/99, de 19 de abril).

O discurso da autonomia das organizações escolares foi continuado pelas orientações políticas inscritas nos programas do XIV e XV Governos Constitucionais. O primeiro reconheceu as escolas

“[...] como centro do processo educativo e realidades multiformes para as quais se admite a adoção de várias soluções organizativas, fazendo da cada escola ou agrupamento de escolas um pólo dinamizador de um sistema de comunidades locais de formação;

Consolidação da autonomia e desenvolvimento de novas formas de administração e gestão das escolas que conduzam, por um lado, ao agrupamento dos estabelecimentos de ensino com base em critérios de contiguidade territorial e sequencialidade curricular e, por outro, ao desenvolvimento de uma cultura profissional assente no mútuo conhecimento e na cooperação;

Celebração de contratos de autonomia, envolvendo as escolas, a administração educativa e as autarquias locais, para o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas;

Articulação com as Câmaras Municipais no sentido de dotar todos os concelhos de cartas escolares, instrumento fundamental de definição de prioridades e de aproveitamento de recursos disponíveis;

Generalizar os Conselhos Locais de Educação;

Reforço da cooperação com as autarquias locais, reconhecendo o papel determinante que lhes está reservado no trabalho de reorganização da educação de base de todos os cidadãos, quer através do apoio direto às escolas, no quadro das suas competências, quer na contratualização e definição de políticas locais e regionais de divulgação, promoção e preservação do património cultural e dos valores da cidadania ativa”.

O programa de governo da seguinte legislatura, sendo menos claro, refere que

“O Governo procederá à revisão e racionalização da estrutura orgânica dos serviços, no respeito pelas regras de funcionamento da Administração Pública e da autonomia das escolas. Dar-se-á corpo, de forma progressivamente mais intensa, à subsidiariedade da função autárquica para com a função central, através, sobretudo, de uma política de descentralização de competências e em nome de um maior envolvimento das comunidades locais e das famílias na vivência e no sucesso do sistema de ensino”.

Razões e condicionalismos de vária ordem haveria para que esta tendência centralista e normativista se continuasse a verificar no sistema educativo português, designadamente pelo quadrante das políticas de avaliação de professores e educadores.

Com efeito, ainda em pleno exercício da legislatura do XV Governo Constitucional, na perspetiva de acentuar a dimensão funcional e da profissionalidade associadas ao exercício da profissão docente, os Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto vêm consolidar o regime de qualificação profissional estabelecido, primeiramente, na

LBSE e, mais tarde, no Decreto Lei n.º 194/99, de 7 de junho (sistema de acreditação de cursos de qualificação profissional para a docência). Ao caracterizarem genérica e especificamente o perfil profissional definidor das competências exigidas para o desempenho de funções docentes, passam a tornar mais claras as exigências da formação inicial (e contínua, numa perspetiva de “aprendizagem ao longo da vida”), para levar os docentes a acatar uma perspetiva de desempenho profissional devidamente formalizado e consolidado do ponto de vista normativo. Estava, portanto, definido o quadro orientador fundamental para a organização e acreditação oficial dos cursos de formação de professores e educadores e, também, para a regulamentação de futuros sistemas de avaliação do desempenho docente.

Assim, dimensões como a prática profissional social e eticamente sustentada, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e da relação com a comunidade e o desenvolvimento profissional ao longo da vida surgem como os principais corolários do perfil geral de desempenho dos professores e educadores (cf. Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), consolidados numa perspetiva mais específica essencialmente centrada na relação do docente com as práticas de gestão e execução curriculares, pedagógicas e didáticas, designadamente ao nível da conceção e desenvolvimento curricular e da integração do currículo (cf. Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

O período de vigência dos XV e XVI Governos Constitucionais, em que o incremento legislativo, pela natureza política e institucional de que se revestiram os respetivos exercícios legislativos, surge-nos pouco significativo no panorama nacional ao nível da regulamentação específica da avaliação do desempenho docente. Portanto, interessa-nos, nas páginas seguintes, desenvolver uma análise das políticas de administração, gestão e avaliação de professores e educadores que têm vindo a caracterizar os últimos exercícios legislativos. Aliás, veremos que o novo quadro de políticas de educação emergido dos exercícios legislativos inscritos na vigência dos XVII e XVIII governos constitucionais tendem a adotar uma orientação da avaliação em educação refocalizada em domínios que não têm constituído, propriamente, uma tradição assinalável no nosso país. Poderemos, a propósito, falar de um certo recentramento das políticas de avaliação educacional focalizado no corpo docente e no *juízo público* do seu desempenho, segundo o pressuposto de que a avaliação de professores e educadores passa a convergir, de forma

normalizada, para a formatação oficial de esquemas de monitorização do respetivo profissionalismo (cf. H. Ramalho, 2009).

4. A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE DE MATRIZ SOCIALISTA REEDITADA (2005-2011)

As políticas educativas decorrentes dos exercícios legislativos periodizados entre 2005 e 2011, especialmente o período compreendido entre julho de 2005 e outubro de 2009²⁶², têm suscitado uma especial atenção face à magnificência da produção normativa que, no campo da educação, tem vindo a caracterizar as intervenções do governo e respetivas equipas ministeriais.

Assim, foi na sequência do programa do XVII Governo Constitucional que o Decreto Lei n.º 121/2005, de 26 de julho introduziu alterações ao Estatuto da Carreira Docente aprovado pelo Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril (alterado pelos Decretos Lei n.º 105/97, de 29 de abril, e n.º 1/98, de 2 de janeiro), embora tais alterações se reportem a aspetos relacionados com a flexibilização dos processos de racionalização funcional da atividade de docentes que, então, apresentavam necessidades de reenquadramento e reintegração profissionais no quadro de funções paralelas à docência, sendo, nesses casos, declarado incapaz de exercer a atividade docente dita normal.

Não obstante, o aspeto desprezioso daquelas alterações eclipsava mudanças mais profundas ao Estatuto da Carreira Docente, mais tarde introduzidas pelo Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Com efeito, o programa do XVII Governo Constitucional, que previa a possibilidade de se verificarem situações educativas não conformes ao pleno cumprimento da missão social e na realização qualitativa e eficiente do sistema educativo, denunciava a configuração do estatuto da carreira docente como “[...] um fator de degradação da função e da imagem social dos docentes.” Como principal causa dessa degradação, o legislador acusou o sistema de progressão na carreira docente, defendendo que os mecanismos de progressão profissional estavam demasiado dependentes de uma espécie de “automatismo burocrático”, independentemente, segundo o legislador, do desenvolvimento de competências (pela via de formação

²⁶² Período que compreende a vigência do XVII Governo Constitucional.

continua adequada e afeta a esse fim) e da avaliação do desempenho profissional (cf. preâmbulo do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

A indiferenciação de funções e a alegada ausência de uma hierarquia verticalizada surge, neste diploma, como um pressuposto chave que procura legitimar as principais alterações então introduzidas no Estatuto da Carreira Docente. Congruentemente, termos como “os melhores profissionais” face ao *cumprimento mínimo ou imperfeito dos deveres profissionais*, “docentes mais experientes e com maior formação”, dotados de “mais autoridade” surgem no quadro preambular daquele diploma legal.

Assim, as alterações ao Estatuto da Carreira Docente surgem, na perspetiva do legislador, como um “imperativo político” e pela necessidade de elevar os níveis de cooperação entre professores, pela via da consolidação de uma nova hierarquia profissional (verticalizada) em que os docentes passam a ser formalmente integrados, suscitando a emergência de uma categoria de docentes diferenciada pela posse de mais formação, de mais experiência e de mais autoridade. Portanto, o pressuposto central que haveria de influenciar a nova estrutura da carreira docente e que, de resto, emerge como grande argumento de legitimação do impulso daquele imperativo político, seria a “diferenciação”. Consequentemente, essa diferenciação de estatuto profissional seria consolidada pela divisão da carreira docente em duas categorias distintas: a categoria de “professor titular” (denominada de categoria superior) e a categoria de “professor” (que se subentende como categoria inferior). À categoria de “professor titular” estariam, genericamente, reservadas as funções (superiores) de coordenação e supervisão, onde se incluirá a competência de avaliar o desempenho dos docentes de categoria inferior.

É na esteira deste conjunto de pressupostos que o legislador introduz

“[...] um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva [...] que [...] tendo em conta a autoavaliação do docente, não assenta exclusivamente nela. Nesse procedimento, a responsabilidade principal pela avaliação é cometida aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, assim como aos órgãos de direção executiva das escolas que, para a atribuição de uma menção qualitativa, terão de basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderado o contexto social e educativo” (cf. preâmbulo do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

Inaugurava-se, assim, uma lógica de avaliação do desempenho docente assente no protagonismo diferenciador relativo à situação de avaliador e de avaliado, e igualmente

diferenciador nos resultados possíveis e passíveis de serem traduzidos em menções (qualitativas e quantitativas) que suscitavam consequências diversificadas na progressão na carreira.

Tratava-se, efetivamente, de um modelo de avaliação inserido numa lógica meritocrática da gestão da carreira docente e dos consequentes mecanismos de progressão, promoção e despromoção profissionais, segundo o argumento da “dignificação” da profissão docente:

“A definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores, satisfazendo desse modo um dos objetivos expressos no Programa do XVII Governo Constitucional. Para o mesmo fim, concorre a integração no Estatuto da Carreira Docente de uma nova codificação de direitos à colaboração, à consideração e ao reconhecimento da autoridade dos professores pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa [...]” (*in* preâmbulo do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

Além disso, as alterações ao Estatuto da Carreira Docente aqui observadas preocupam-se com a introdução de mecanismos e instrumentos de uma maior racionalização e otimização dos processos de ingresso e acesso à carreira docente, recorrendo, por exemplo, à introdução de requisitos definidores e institucionalizadores da “profissionalidade docente” cujo ingresso na carreira passa a estar condicionado por uma prova de avaliação de conhecimentos a que os diplomados não integrados na carreira terão que se submeter para que adquiram o direito de efetivarem a sua profissionalidade e consequente exercício profissional.

Também as regras da formação contínua de professores e educadores são alteradas no sentido de contribuir, de forma efetiva, para a aquisição e desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas que se mostrem diretamente relevantes para o exercício da atividade docente em geral e das atividades letivas, em particular.

Este novo *corpus* normativo (*ibidem*) surge segmentado segundo uma lógica que tende a recentralizar os mecanismos de administração e gestão da ação escolar e docente, desde uma perspetiva de controlo dos contingentes de ingresso (n.º 7 do art.º 22º, art.º 36º) e acesso (art.º 38º) à profissão docente, passando pela regulação mais efetiva dos processos de profissionalização e desenvolvimento de competências profissionais (segundo uma lógica de definição formal do perfil profissional – cf. art.º 35º - atualização, aperfeiçoamento e reconversão profissionais – cf. art.º 15º), até a uma reconfiguração da estrutura hierárquica da profissão docente (cf. art.º 34º), em que são distinguidas funções que diferenciam os conteúdos funcionais associados às novas categorias profissionais de “professor titular” e de “professor” (cf. art.º 35º).

Se, por um lado, os objetivos associados à avaliação do desempenho não surgem como algo de absolutamente novo, o quadro de reconhecimento do mérito e excelência que legitima politicamente o novo sistema de avaliação do desempenho humano preconiza um grau de relevância mais consequente, especialmente ao nível da progressão e acesso na carreira, conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório, na renovação de contratos e na atribuição de prémios de desempenho (suscitados na sequência da atribuição de duas avaliações de desempenho consecutivas com menção qualitativa igual ou superior a *muito bom* (cf. art.º 63º).

O âmbito em que a avaliação se deverá desenrolar é definido por um conjunto de critérios que visam a verificação de padrões de qualidade do desempenho profissional do docente, tendo como referência o contexto social e educativo em que a sua atividade é desenvolvida (art.º 42º), se bem que a perspetivação da noção de “contexto social e educativo” surja algo difusa e pouco esclarecida quanto à sua efetiva influência operacional na ponderação final da avaliação de cada docente. Em termos de dimensões gerais da avaliação do desempenho, são consideradas a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade educativa e, ainda, o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. A figura do “avaliador”, na sua relação com a figura de “avaliado” surge como uma das principais inovações introduzidas pelo Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, em que tal relação carece de ser intermediada por uma terceira entidade (comissão de coordenação da avaliação) que assume especial relevância na validação da atribuição das menções qualitativas com maiores probabilidades de apresentarem um carácter “excecional” (*excelente, muito bom e insuficiente*), arbitrando, igualmente, o normal funcionamento dos processos avaliativos e as situações que envolvam reclamações dos avaliados (cf. n.º 6 do art.º 43º). A figura de “avaliador” é formalmente assumida pelos professores titulares (coordenadores de conselhos de docentes, dos departamentos curriculares, ou não) ponderando o envolvimento e a qualidade científica e pedagógica do docente avaliado, relacionando-o com diversos parâmetros em simultâneo: preparação e organização das atividades letivas; realização das atividades letivas; relação pedagógica com os alunos; processo de avaliação dos alunos (cf., também, Despacho n.º 7465/2008, de 13 de março). Também, no papel de avaliador, o presidente do órgão executivo ou diretor de escola/agrupamento de escolas (ou membro da direção executiva por si designado) é envolvido, concretamente, na ponderação dos indicadores de assiduidade profissional, serviço

distribuído, progresso dos resultados, evolução dos resultados escolares e taxas de abandono escolar, participação nas atividades do agrupamento/escola numa lógica de apreciação do trabalho colaborativo desenvolvido pelo docente, ações de formação contínua concluídas, exercício de funções pedagógicas, dinamização de projetos de investigação e, ainda, a apreciação realizada pelos pais/encarregados de educação - com a concordância do docente e devidamente normalizado em sede de regulamento interno (cf. art.º 45º). No caso da avaliação dos professores titulares em exercício de cargos de coordenação de departamentos curriculares ou de conselhos de docentes, o avaliador será um inspetor com formação científica na área departamental do avaliado, designado pelo Inspetor Geral da Educação (cf. os termos previstos no n.º 2 do art.º 43º, do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

Ainda no âmbito do mesmo diploma legal, a observância que foi feita em termos de classificação daqueles parâmetros e indicadores de avaliação conduziu à instrumentalização de fontes diversificadas de informação avaliativa, se bem que com graus de ponderação distintos: relatórios certificativos de aproveitamento em ações de formação, ficha de autoavaliação, observação de aulas (calendarizada pelo órgão de direção executiva), análise de documentos de gestão curricular, materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados, instrumentos de avaliação pedagógica e planificação das aulas (cf. n.º 3, do art.º 45º).

A estes instrumentos difusores de informação avaliativa estava associado um sistema de classificações definido por uma escala estabelecida entre um (1) valor e dez (10) valores, prescrevendo o pressuposto de que o resultado final da avaliação do docente corresponde à classificação média das pontuações obtidas em cada uma das fichas de avaliação (cf. art.º 46º), em que determinada pontuação seria expressa por uma menção qualitativa com a respetiva tradução quantitativa (de 1 a 4, 9 valores – *insuficiente*, de 5 a 6, 4 valores – *regular*, de 6, 5 a 7, 9 valores – *bom*, de 8 a 8, 9 valores – *muito bom*, de 9 a 10 valores – *excelente*).

Na decorrência do conteúdo do art.º 35º do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, foi publicado o Decreto Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro que aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, definindo-a como condição indispensável para o desempenho da atividade docente. Com esta nova definição da habilitação profissional, o legislador passou a corresponder aos pressupostos da transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior que, no

contexto do Processo de Bolonha, o nível de qualificação legal para o exercício da profissão docente passou a ser o grau de mestrado. Este pressuposto de qualificação profissional para a docência simboliza, na perspectiva do legislador, um “[...] esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto socioprofissional” (cf. preâmbulo do Decreto Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Congruentemente, dava-se conta de uma reestruturação, não do perfil geral e específico do desempenho profissional dos docentes mas, muito particularmente, das estruturas dos processos formativos de professores e educadores, se bem que os princípios e as componentes de formação profissional qualificante para que o exercício da profissão docente continuasse a ter como principais referências os aspetos prescritos pelos Decretos Lei n.º 240/2001, e n.º 241/2001, de 30 de agosto (cf. art.º 15º e art.º 16º, do Decreto Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). Aquela reestruturação apresentava-se segundo uma lógica de ciclos de formação sequenciais, esbatida na articulação da estrutura curricular do ciclo de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica, tratando-se mais de uma estrutura de ciclo de formação comum (que deixou de dar qualificação legal para o exercício da profissão docente), com a estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre (nova habilitação profissional exigida para o exercício legal da profissão docente). A este referencial profissional de matriz centralista associa-se, ainda, o pressuposto da acreditação dos ciclos de estudos anteriormente referidos, em que o legislador procura instituir processos de acreditação com efeitos e termos previamente estabelecidos pelo art.º 53º, do Decreto Lei n.º 74/2006, de 24 de março, decorrentes da atuação da respetiva Agência de Acreditação e, mais especificamente, com os efeitos decorrentes dos artigos 10º e 11º (condições gerais e regras específicas de ingresso no ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre, respetivamente) e, ainda, da metodologia de avaliação da prática de ensino supervisionada.

A revisão do Estatuto da Carreira Docente introduzida pelo Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro deixou pendentes algumas questões que careciam de regulamentação relativamente urgente, já que a prossecução de tais alterações estaria dependente de processos posteriores de regulamentação dessas questões. Uma dessas questões, que emergia como uma das alterações mais polémicas, foi a introdução da nova categoria profissional de “professor titular”. Dotando esta

nova categoria profissional de um conteúdo funcional muito particular (cf. art.º 35º), o legislador parece denunciar a urgência de fazer emergir no sistema a figura formal desta nova categoria, dado que já antes havíamos percebido que se tratava de uma peça-chave no recém-instituído sistema de avaliação do desempenho docente. Efetivamente, a ausência formal do “professor titular” inviabilizava a prossecução e a própria normalização do novo sistema de avaliação de professores e educadores.

Foi, portanto, nesta perspetiva que o legislador estabeleceu o regime do primeiro concurso de acesso para lugares dessa nova categoria profissional. Ao estabelecer um âmbito de pessoal, uma matriz de concurso e um conjunto de condições e limitações de candidatura, o Decreto Lei n.º 200/2007, de 22 de maio veio a constituir-se num regime transitório de recrutamento para essa nova categoria profissional que se centrou numa perspetiva de dar resposta às expectativas de reposicionamento profissional em idêntico índice remuneratório dos docentes, decorrentes da anterior estrutura da carreira, traduzindo-se num grupo de docentes calculado na ordem dos 60 000 opositores²⁶³. Face a tal contingente de opositores ao concurso, o legislador procurou introduzir procedimentos concursais (cf. preâmbulo) que agilisassem as decisões finais conducentes à formalização definitiva da figura de “professor titular”. Não obstante, esse percurso de formalização, embora breve, viria a ser caracterizado por uma lógica de regulamentação pouco comprazida entre o corpo docente. Além disso, os requisitos relativos à experiência profissional valorizados e considerados para efeitos de concurso a “professor titular” tinham como referência o instituído pelo regime de autonomia, administração, direção e gestão dos estabelecimentos de educação dos ensinos básico e secundário (Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), introduzindo determinadas predisposições que não alimentavam as expectativas de todos os potenciais opositores ao concurso transitório. Ao mesmo tempo, o legislador deixava transparecer o facto de que o exercício funcional desta nova categoria docente viria a ser inscrito no âmbito regimental de um novo regime jurídico de administração e gestão das escolas, como efetivamente veio a suceder.

²⁶³ Veja-se, a propósito, o regime da prova pública e do segundo concurso de acesso à categoria de “professor titular”, publicado pelo Decreto Lei n.º 104/2008, de 24 de junho, que procurou “normalizar” as regras de acesso à categoria e, ao mesmo tempo, diluir o caráter provisório do provimento a “professor titular” (que implicava, entre outras, informações oriundas da avaliação do desempenho dos respetivos opositores e candidatos) suportado pelo regime transitório instituído pelo Decreto Lei n.º 200/2007, de 22 de maio.

Um ano mais tarde, após as alterações feitas ao Estatuto da Carreira Docente, o Ministério da Educação introduz uma das medidas mais signatárias do respetivo exercício legislativo em que, então, se inseria: a regulamentação da avaliação do desempenho docente. Com efeito, o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro veio introduzir um fator de regulamentação que se afirmava mais exigente, rigoroso e mais consequente ao nível dos efeitos no desenvolvimento da carreira docente.

O pressuposto de que se tratava de um sistema de avaliação que deveria promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva surgia como o principal argumento de legitimação do aspeto regulamentar daquele diploma legal. Assim, esta regulamentação surgia na esteira dos princípios, dimensões, âmbito e periodicidade previstos no Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, refinando os aspetos mais específicos relativos à definição dos objetivos individuais que, decorrentes da matriz institucional definida em sede de Projeto Educativo, deveriam decorrer de uma proposta (em princípio, de acordo mútuo entre avaliado e avaliador) do próprio avaliado, dotando o processo de definição de objetivos de desempenho profissional de um sentido de comprometimento do docente avaliado para com um conjunto de objetivos decorrentes da sua iniciativa individual, se bem que devidamente informados pelo quadro de referência estabelecido pelos objetivos e metas fixados em sede de projeto educativo e de plano anual de atividades (cf. art.º 8º). Os objetivos individuais seriam, portanto, formulados tendo como referências principais o contributo ou envolvimento de cada docente avaliado nos seguintes parâmetros: *i)* melhoria dos resultados escolares; *ii)* a redução dos índices de abandono escolar; *iii)* qualidade do serviço de apoio à aprendizagem dos alunos; *iv)* grau de participação nas estruturas de orientação educativa e órgãos de gestão; *v)* relação com a comunidade; *vi)* formação contínua adquirida; *vii)* dinamização de projetos e atividades do plano anual de atividades e de outras atividades extra curriculares.

Genericamente, este exercício de regulamentação da avaliação dos professores e educadores surge como um ato de confirmação do previsto pelo mesmo diploma legal (no que respeita, em particular ao capítulo da avaliação do desempenho), com alguns desenvolvimentos ao nível da definição das principais referências e dos consequentes referenciais e dimensões de avaliação, âmbito e periodicidade (calendarização), identificação e papel (relacionamento) dos intervenientes (avaliados e avaliadores) e, ainda, dos parâmetros de classificação e definição do respetivo sistema de classificações. O escalonamento das diferentes fases do processo de

avaliação tornava-se mais claro e explícito, sendo equacionado desde uma primeira tarefa (preenchimento da ficha de autoavaliação), passando pelo preenchimento de fichas de (hetero)avaliação pelos avaliadores, ao que se seguia a conferência e validação das propostas de avaliação com a respetiva menção qualitativa, por parte da Comissão de Avaliação, processo que seria intermediado por uma entrevista individual a realizar entre o avaliador e os respetivos avaliados, culminando o processo com a realização de uma reunião conjunta dos avaliadores para a atribuição da avaliação final.

A par desta iniciativa regulamentar, o Ministério da Educação dava conta de uma preocupação que já havia evidenciado anteriormente, recuperando o pressuposto de que o referencial da profissionalidade docente deveria ser equacionado segundo uma lógica de ingresso condicionado na carreira docente e, ao mesmo tempo, abrindo uma rutura manifesta entre os processos de formação profissional e qualificante praticados nas instituições de ensino superior (da formação de professores e educadores) e os processos de recrutamento e seleção conducentes ao ingresso na profissão e consequente efetivação profissional (cf. alínea *b*, n.º 1, do art.º 22 do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). Assim, o Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro, ao estabelecer o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências profissionais, passa a reservar o direito de ingresso na profissão docente (do sistema escolar público) aos docentes possuidores dos requisitos necessários ao desempenho profissional especializado e de grande qualidade, sendo esses requisitos averiguados e validados pela referida prova de avaliação de conhecimentos e competências profissionais²⁶⁴. Esses conhecimentos e competências passariam, agora, a ser avaliados e validados durante um período de 120 minutos (para cada prova escrita, de entre duas possíveis) e, durante um período de tempo, por esta altura, não definido para a prova oral ou prática (cf. art.º 5º), realçando-se o facto de a nota mínima de aproveitamento situar-se no limiar dos 14 (catorze) valores. O aspeto centralizador da construção e institucionalização do referencial relativo à definição e imposição do profissionalismo prévio ao ingresso na profissão e efetivação profissional dos docentes “candidatos” a professor e educador revela-se, ainda, pela natureza e âmbito da constituição do Júri Nacional da Prova (cf. art.º 15º), saído diretamente da Direção Regional dos Recursos

²⁶⁴ A propósito, vejam-se as alterações feitas ao regime de prova de avaliação e competências, com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de outubro.

Humanos Educativos (DGRHE), desconcentrado nas diversas direções regionais de educação sob a forma de delegações do Júri Nacional da Prova. Aliás, os Centros de Prova resultam da proposta (feita ao Júri Nacional) de uma rede de centros de prova adstritos às respetivas áreas de jurisdição definidas pelo âmbito institucional das próprias direções regionais de educação.

Simultaneamente, o Ministério da Educação procurava suportar e legitimar a sua ação regulamentadora da avaliação do desempenho docente por meio de uma instância que se procurava afirmar e institucionalizar como autónoma e independente - Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) - face ao sistema de avaliação do desempenho docente recentemente institucionalizado e regulamentado. Ao iniciar a sua implementação no terreno com base na regulamentação estabelecida pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, acoplava-lhe pareceres e recomendações fornecidos por aquele Conselho, mesmo antes da regulamentação da composição e funcionamento deste órgão consultivo do Ministério da Educação.

Assim, em 25 de janeiro de 2008 foram apresentadas as primeiras recomendações, em nome da então presidente (Conceição Ramos) em exercício, mesmo sem que tal órgão estivesse no pleno uso das suas funções (por ausência da regulamentação da sua composição e funcionamento). Dessas recomendações, o seu conjunto contemplava princípios orientadores de como o processo de avaliação deveria ser, genericamente, desenvolvido, aludindo ao princípio da clareza dos objetivos (individuais e institucionais) de avaliação, surgindo estes como um corpo coerente e articulado face a um processo de avaliação que deveria ser assente em informações efetivamente fiáveis e úteis à formulação dos respetivos juízos valorativos que, por sua vez, assentaria na recolha de informação por meio de diversas e variadas fontes. Tudo isto, por princípio geral, deveria resultar na criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento da avaliação, suscitando uma participação ativa dos intervenientes, aludindo à necessidade dos avaliadores comportarem uma formação adequada em matéria de avaliação do desempenho. No conjunto das recomendações, foram apontados alguns elementos de referência oriundos de normativos já publicados (Estatuto da Carreira Docente, Decretos Lei n.º 240/2001, e n.º 241/2001, de 30 de agosto), salvaguardando, ainda, a necessidade de, em espaços próprios, construir elementos informativos sobre o contexto social e educativo de cada organização escolar.

Para tanto, o documento estabelecia alguns critérios que deveriam informar a construção e desenvolvimento dos processos de avaliação, designadamente, o uso de informação estritamente necessária, pugnando pelo seu rigor e fiabilidade, e, ao mesmo tempo, marcando os processos e procedimentos avaliativos pelo respeito da transparência e por um elevado grau de ética profissional.

Não obstante, o vazio institucional que se vivia em sede de constituição, funcionamento e composição do Conselho Científico da Avaliação de Professores viria a ser colmatado com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro, legitimado pelo argumento central de que viria a “[...] contribuir para o fortalecimento, nas escolas, de uma cultura de avaliação, responsabilização e prestação de contas, em contextos de autonomia” (cf. *in* preâmbulo). A este órgão estava, desde então, reservada a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e a monitorização do regime de avaliação do desempenho do pessoal docente (cf. art.º 1º), gozando de um estatuto de autonomia técnica e científica. Em conformidade, esperava-se que atuasse na base dos princípios que determinavam um estreito relacionamento com as escolas e respetivos órgãos de gestão e coordenação pedagógica, sendo-lhe cometida a recolha e utilização de informação considerada pertinente e atualizada sobre os quadros de referência e, ainda, o recurso a estudos e pareceres nacionais e internacionais que deveriam informar a avaliação. Daqui decorrem atribuições e competências do Conselho Científico da Avaliação de Professores que, em alguma medida, procuram emergir como quadro de legitimação e salvaguarda do próprio sistema de avaliação de desempenho e, necessariamente, da atuação regulamentadora do Ministério da Educação.

Assim, as atribuições da fundamentação das decisões e procedimentos em matéria de avaliação de desempenho e da promoção de uma cultura de avaliação e de desenvolvimento profissional dos docentes implicam que este órgão consultivo do Ministério da Educação cumpra com as competências, entre outras, de acompanhamento do desenvolvimento do processo de avaliação e da aplicação do respetivo regime jurídico, na perspetiva de desenvolver um quadro de referenciais e de indicadores de qualidade e introduzir, continuamente, melhorias do sistema de avaliação (cf. art.º 4º).

No âmbito do processo negocial desenvolvido entre o Ministério da Educação e a plataforma sindical de professores e educadores, foi estabelecido um memorando de

entendimento, em 12 de abril de 2008. Através desse memorando de entendimento entre partes, o Ministério da Educação consolidava a possibilidade da avaliação de professores e educadores poder ser realizada sem interrupções, sem suspensões nem adiamentos e para todos os docentes. Tratou-se de um entendimento que procurava introduzir alguns procedimentos simplificados que deveriam ser aplicados a situações específicas como seja o caso das situações em que seria necessário proceder à atribuição de uma classificação por estar em causa a renovação ou a celebração de um novo contrato, ou, ainda, situações em que estaria em causa a progressão na carreira durante o ano letivo em vigência. Para cumprir com aqueles procedimentos simplificados ter-se-ia em conta as informações decorrentes das fichas de autoavaliação e dos registos de assiduidade e cumprimento do serviço distribuído, contemplando, ainda, a frequência de ações de formação contínua, desde que realizada e frequentada sob as condições previstas no respetivo quadro legal²⁶⁵.

O referido memorando de entendimento veio proporcionar a criação de uma comissão paritária, coordenada pelo diretor da Direção Geral dos Recursos Humanos Educativos (cf. Despacho n.º 13460/2008, de 14 de maio) que pudesse viabilizar e facilitar o acompanhamento, com responsabilidades divididas entre as partes envolvidas no acordo (Ministério da Educação e sindicatos representantes dos docentes), da concretização do regime de avaliação do desempenho do pessoal docente. Essa comissão paritária estaria incumbida de preparar as negociações (não interrompidas até ao momento) relativas às alterações que se exigiam ao sistema de avaliação. Na base da constituição dessa comissão paritária, estaria o pressuposto de que seriam introduzidas regras que viabilizassem a participação/audição de especialistas indicados pelas organizações representativas do corpo docente em sede de reuniões do Conselho Científico da Avaliação de Professores, por sua solicitação ou por convite direto do presidente desse Conselho. Além disso, no referido memorando de entendimento estaria previsto, entre outras contemplações mais específicas, que durante os meses de junho e julho de 2009 se avançasse com o processo negocial (entre o Ministério e as organizações sindicais), tendo em perspetiva a introdução de alterações decorrentes da avaliação do próprio sistema de avaliação ocorrida na sequência da

²⁶⁵ Cf. artigos 15º e 16º, do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro; alínea f, do n.º 2, do art.º 9º, do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro; Portaria n.º 345/2008, de 30 de abril.

produção de informação durante o processo de acompanhamento e monitorização do primeiro ciclo de aplicação, contemplando, ainda, as propostas sindicais.

Na esteira das alterações feitas ao Estatuto da Carreira Docente e já antes observadas, exigia-se que fossem alterações ao nível do regime jurídico da autonomia, administração e gestão escolar, tendo em conta, precisamente, as necessidades e os pressupostos decorrentes das anteriores políticas educativas, designadamente dando prosseguimento ao pressuposto político de consolidar um conjunto de políticas de escola referenciadas como um quadro de intervenção governativa sedeado no princípio da prestação de contas da escola relativamente aos atores que dela se servem.

Congruentemente, com a publicação do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a configuração representativa do principal órgão de direção estratégica passa a ser assumido como uma estrutura multirrepresentativa, captando, para o efeito, a participação e representação não apenas de pessoal interno à escola (embora, este aspeto específico não surja como algo absolutamente novo), mas também um conjunto de representantes externos à escola mas que, na perspetiva do novo regime, os índices de representatividade passavam a colocar os representantes dos docentes em minoria relativamente ao índice de representatividade dos restantes elementos (cf. n.º 3 do artigo 12.º)²⁶⁶. No quadro de competências deste órgão colegial de direção das escolas passa a ser contemplada a capacidade para eleger²⁶⁷ e destituir o (novo) diretor de escola ou agrupamento, motivando a diluição da sua anterior configuração de órgão colegial, passando a ser um órgão caracteristicamente unipessoal e eleito por um colégio eleitoral mais restrito do que era habitual (Conselho Geral). Mais uma vez, a relação funcional entre o órgão de direção política e o órgão executivo parece decorrer e ser condicionada pelo pressuposto da prestação de contas, sendo que o órgão executivo deve, sobretudo, responder pelos seus níveis de eficácia executiva e de gestão perante o órgão de direção. Com efeito, o órgão executivo deixa de ser diretamente

²⁶⁶ Se bem que em termos de representantes internos ao agrupamento ou escola não agrupada, o grupo dos representantes internos pode corresponder a 50% dos membros representantes do órgão, agregando os representantes do pessoal docente e não docente.

²⁶⁷ De acordo com o consagrado no Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o diretor é eleito pelo conselho geral, embora esse processo eleitoral seja antecedido por um procedimento concursal devidamente publicitado, ao qual os candidatos que reúnam as respetivas condições de oposição (docentes dos quadros com nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, com pelo menos cinco anos de serviço e com qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar) podem concorrer nos termos do artigo n.º 22º e 23º do mesmo Decreto Lei. A propósito das regras a observar no procedimento concursal prévio à eleição do diretor executivo, veja-se a Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho.

responsabilizado pela totalidade dos membros da comunidade escolar para passar a responder, apenas, perante um número mais restrito de elementos que o elegeu.

O legislador contempla esta estruturação funcional com base no pressuposto do reforço das lideranças escolares, fomentado muito mais pela obrigação de ter de prestar contas e não tanto pela legitimidade democrática da eleição política (especialmente no caso do órgão executivo).

Com efeito, o diretor executivo surge, assim, enredado na circunstância de ser o primeiro responsável a quem

“[...] poderão ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão de recursos públicos postos à sua disposição. [...]. No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao diretor, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (*in* preâmbulo do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Por aquela via, é dada a possibilidade ao diretor executivo de escolher e seriar os potenciais elementos que, em contexto de avaliação do desempenho docente, desempenharão as funções de avaliadores, tratando-se, efetivamente, a figura do avaliador do desempenho docente de alguém que tende a ser nomeado para consolidação do *efeito continuado* da prestação de contas²⁶⁸. Na verdade, a perspetiva inserida pelo legislador introduz uma lógica de prestação de contas organizada de uma forma imediata, seja pela perspetiva dos representantes integrados no Conselho Geral (com poder para eleger o diretor e pedir-lhe contas pelo seu desempenho), seja na perspetiva dos elementos designados pelo diretor executivo que, por essa via, dispõem de mecanismos de prestação de contas dos docentes avaliados a um conjunto de docentes integrados numa categoria profissional definida como funcional e estatutariamente superior. Além disso, a lógica de prestação de contas ultrapassa a perspetiva do cumprimento e do desenvolvimento mais singular, acoplando-se-lhe as responsabilidades associadas à autoavaliação e, em particular, da avaliação externa das escolas, representando, desde logo, uma via de prossecução de mecanismos devidamente institucionalizados de racionalização e condicionamento centralistas do que deve ser representado como comportamentos e desempenhos coletiva e individualmente eficazes.

²⁶⁸ Contando, ainda, com o disposto na alínea e, do n.º 5º do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Ao associar este conjunto de pressupostos à necessidade e a um alegado maior incremento da autonomia das escolas, o legislador introduz a problemática da autonomização segundo a via da gestão pedagógica, sendo certo que o faz por meio da

“[...] faculdade de auto-organização da escola. Neste domínio [...] estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento dos alunos (conselhos e diretores de turma). No mais, é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criar estruturas e de as fazer representar no conselho pedagógico [...]” (*in* preâmbulo do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Congruentemente, a figura do diretor surge como um elemento chave na prossecução do sistema de avaliação do desempenho docente, que, para além de assumir o papel de avaliador destacado, passa a ser o responsável pela instrumentalização funcional do papel dos “professores titulares”, ao designá-los (por nomeação direta) como coordenadores de departamentos curriculares, a quem, por inerência, caberá assumir o papel de avaliador do desempenho dos restantes docentes sob a sua coordenação (cf. art.º 12º, do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro e o art.º 42º do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Numa reedição do regime transitório de avaliação do desempenho do pessoal docente instituído pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro²⁶⁹, o Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio veio consolidar alguma simplificação desse regime transitório e dos respetivos efeitos esperados durante o primeiro período de avaliação, a concluir no final do ano civil de 2009. Foram consagradas, naquele diploma, as ações necessárias à aplicação do sistema de avaliação do desempenho docente durante o ano escolar de 2007-2008, no que dizia respeito, em concreto, à definição dos objetivos individuais, metas e fixação dos respetivos indicadores de medida, enquadrando essas ações numa calendarização anual da avaliação. Neste regime transitório seriam contemplados, particularmente, os docentes que, naquele ano escolar,

²⁶⁹ Refira-se que o regime transitório da avaliação do desempenho dos membros das direções executivas, dos membros das comissões executivas instaladoras, dos diretores, subdiretores e adjuntos e, ainda, dos diretores dos centros de formação das associações de escolas foi prescrito em sede da Portaria n.º 1317, apenas em 21 de outubro de 2009, prevendo-se que a avaliação do desempenho daqueles docentes seria efetuada apenas mediante a ponderação curricular, prescrevendo e normalizando uma espécie de sub-sistema de avaliação destinado a este grupo de docentes, conforme o consagrado no art.º 5º. O avaliador de serviço, no que diz respeito à avaliação dos membros das direções executivas, dos membros das comissões executivas instaladoras, dos diretores, subdiretores e adjuntos, é o diretor regional respetivo, trabalhando em conjunto com o Conselho Coordenador da Avaliação (cf. art.º 7º). No caso dos diretores dos centros de formação das associações de escolas, os avaliadores são avaliados pelos docentes que se encontrem em pleno exercício de cargos de gestão e direção executivas (cf. art.º 6º).

necessitariam de ser avaliados para efeitos de progressão na carreira ou de renovação/celebração de contrato de trabalho. Correspondendo esta reedição do regime transitório da avaliação do desempenho docente a uma simplificação dos procedimentos avaliativos, especialmente os referentes aos casos particulares observados, o processo da sua execução estaria a cargo do órgão executivo, socorrendo-se, como já antes observámos, dos dados decorrentes do preenchimento da autoavaliação e da análise dos níveis de assiduidade, cumprimento do serviço distribuído e das ações de formação contínua realizadas com aproveitamento. Além disso, passaram a vigorar garantias dadas aos docentes avaliados na eventualidade de lhes serem atribuídas as menções *regular* ou *insuficiente*, ficando estas condicionadas aos resultados de uma nova avaliação que deveria ser realizada no ano seguinte, não se concretizando no caso das menções qualitativas serem alteradas para a menção de *bom*. Durante este processo de transição, a comissão paritária tinha acesso a todos os documentos de reflexão e de avaliação produzidos pelas escolas e respetivo Conselho Científico da Avaliação de Professores.

Em 23 de junho de 2008, de forma a dar continuidade operacional ao processo de implementação do sistema de avaliação de professores e educadores, foi publicado o Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho com o objetivo de aprovar e regulamentar as fichas destinadas à autoavaliação e à heteroavaliação dos docentes, apresentando na sua formatação as respetivas ponderações dos parâmetros classificativos dos desempenhos profissionais, integrando, igualmente, as regras para a aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos associados.

Assim, o mesmo despacho, visando assegurar a consistência, uniformidade e o rigor dos processos e resultados da avaliação, normalizou as fichas de avaliação segundo a seguinte ordem de apresentação: *i)* docente da educação pré-escolar - ficha de autoavaliação da educação pré-escolar; *ii)* docente da educação pré-escolar - ficha de avaliação efetuada pelo coordenador; *iii)* docente da educação pré-escolar com funções de avaliador – avaliação efetuada pelo coordenador; *iv)* docentes dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário – ficha de autoavaliação; *v)* docente do 1.º ciclo do ensino básico – avaliação efetuada pelo coordenador de departamento; *vi)* docente do 1.º ciclo do ensino básico com funções de avaliador – avaliação efetuada pelo coordenador de departamento; *vii)* docentes dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário – avaliação efetuada pelo coordenador de departamento; *viii)* docentes dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário com funções de avaliador – avaliação efetuada pelo coordenador de

departamento; *ix*) docente dos grupos de educação especial – autoavaliação; *x*) docente dos grupos de educação especial – avaliação efetuada pelo coordenador de departamento; *xi*) docente dos grupos de educação especial com funções de avaliador – avaliação efetuada pelo coordenador de departamento; *xii*) docente da educação pré-escolar - ficha de avaliação efetuada pelo presidente do conselho executivo; *xiii*) docentes dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário – ficha de avaliação efetuada pelo presidente do conselho executivo; *xiv*) coordenador do conselho de docentes ou do departamento curricular - ficha de avaliação efetuada pelo presidente do conselho executivo; *xv*) avaliação global do desempenho – docente do pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário.

Congruentemente, foi através daquelas fichas de avaliação que o Ministério da Educação passou a prescrever as ponderações dos parâmetros classificativos e as respetivas regras de aplicação²⁷⁰, dando como contempladas as dimensões de avaliação previstas no n.º 2 do art.º 42º do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, designadamente ao nível da vertente profissional e ética; do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; da participação na escola e relação com a comunidade escolar; e do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. daquelas dimensões resultam os parâmetros classificativos equacionados e ponderados em função da relação estabelecida entre o avaliado e o tipo de avaliador, pelo que no caso particular do docente que desenvolve atividades letivas ditas “normais” e do docente dos grupos de educação especial são avaliados, em norma, por dois avaliadores, traduzindo-se em dois momentos de avaliação que contemplam parâmetros classificativos distintos: *i*) no caso da avaliação efetuada pelo coordenador curricular ou do conselho de docentes, o sentido da avaliação visa ponderar o envolvimento e a qualidade científico pedagógica do docente avaliado, com base na apreciação do desempenho ao nível da preparação e organização das atividades letivas, da realização das atividades letivas, da realização pedagógica com os alunos e, ainda, do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (cf. n.º 1 do art.º 45º, do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e o n.º 1 do art.º 17º, do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro); *ii*) no caso da avaliação efetuada pelo órgão de direção executiva são ponderados aspetos que se orientem para a produção de indicadores de avaliação relativos ao nível de assiduidade, ao cumprimento do serviço distribuído, ao progresso dos resultados escolares e à otimização das taxas de abandono

²⁷⁰ Veja-se, em maior pormenor, os anexos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV e XV constantes do Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho, especialmente para compreensão da sistematização dos parâmetros e indicadores de avaliação associados.

escolar (tendo em conta o contexto social e educativo), à participação do docente avaliado nas atividades da escola/agrupamento, com especial incidência na apreciação do seu trabalho colaborativo em projetos que visam a melhoria das atividades pedagógicas e didáticas e, conseqüentemente, dos resultados escolares, a ações de formação contínua realizadas, ao exercício de cargos ou funções de natureza pedagógica, à dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa, e à apreciação realizada pelos pais/encarregados de educação (com a concordância destes) (cf. n.º 2 do art.º 45º, do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e o n.º 1 do art.º 18º, do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro).

Na avaliação dos docentes com funções de avaliação, àqueles itens era acrescentado o parâmetro que deverá resultar na consolidação de indicadores sobre o desempenho do docente no âmbito das tarefas desenvolvidas como avaliador (cf. os anexos III, VI, VIII e XI do Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho).

Não obstante o caráter intenso que caracterizou a produção legislativa sobre política educativa (especialmente a dedicada, direta e indiretamente, ao capítulo da avaliação do desempenho de professores e educadores) que caracterizou o exercício legislativo do XVII Governo Constitucional, o espectro da contestação pública não lhe foi, como sabemos, alheio. Exigia-se, nesta fase, alguma moderação e simplificação do sistema de avaliação do desempenho docente.

Foi, portanto, na esteira do processo de legitimação e justificação contínuas daquelas políticas que já antes observámos o facto de ter sido criado o CCAP, associando a sua atividade e intervenção à perspetiva de uma atuação que pudesse sustentar e legitimar as opções tomadas pela administração central, tratando-se, aliás, de um órgão consultivo que, não obstante a sua autonomia, decorre da atividade do Ministério da Educação. Congruentemente, a atuação desse órgão consultivo surge sob a forma de recomendações e pareceres que se vão sucedendo ao longo do espectro da normalização e implementação do sistema de avaliação do desempenho docente. A propósito, em julho de 2008, o CCAP publicou o segundo e terceiro conjuntos de recomendações que versavam, de grosso modo, a apresentação de um exercício de simplificação da aplicação do sistema de avaliação dos professores e educadores. Assim, no documento que foi referenciado por “recomendações – n.º 2/CCAP/2008” foram enunciados os *princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente*, onde aquele

órgão consultivo procurou sistematizar os diversos elementos da avaliação a fim de simplificar a sua execução, dando recomendações no sentido de promover uma utilização adequada dos instrumentos de registo e, ainda, suscitar uma organização do processo de avaliação centrado no portefólio. Além disso, o mesmo conjunto de recomendações apontava para a necessidade de serem criadas condições mais viáveis para a utilização dos resultados escolares para efeitos de avaliação do desempenho docente. Refira-se que, a propósito desta última orientação geral, a posição tomada pelo Conselho referia-se ao facto de a melhoria dos resultados escolares constituir uma responsabilidade partilhada pela escola e pelo docente, decorrendo daqui outras recomendações que, de alguma forma, procuram institucionalizar a instrumentalização de processos de monitorização das aprendizagens (ao nível dos contextos escolares) como forma de consolidar uma cultura de avaliação e interpretação de indicadores de resultados escolares.

Não obstante, o mesmo conjunto de recomendações previa que a tutela ponderasse a adoção de medidas (por parte dos serviços centrais do Ministério da Educação) que fomentassem a produção de instrumentos de aferição das aprendizagens e de representação/análise estatística, de forma a que pudesse ser viabilizada a utilização dos resultados escolares para efeitos de avaliação do desempenho docente. A par desta recomendação, surgia a preocupação de envolver os docentes neste trabalho de produção de dados de avaliação aferida, envolvendo-os em processos de avaliação que pudessem viabilizar a instrumentalização dos resultados escolares dos alunos para efeitos da avaliação do seu desempenho profissional. Ao mesmo tempo, fazendo notar as limitações que o próprio sistema de avaliação apresentava a este nível, surgia, também uma recomendação no sentido de não ser efetuada uma aferição qualitativa aos resultados escolares dos alunos, para aquele efeito, no ano letivo de 2008-2009, se bem que esta recomendação mereceu voto negativo por parte de um dos conselheiros²⁷¹, por entender que tal recomendação simbolizava um retrocesso no incremento de uma cultura de avaliação e de interpretação de indicadores dos resultados escolares, com relevância ponderativa para a avaliação do desempenho dos docentes.

Além disso, surge um conjunto de recomendações (para além de outras) orientadas para a simplificação processual e executória das práticas e procedimentos de avaliação do desempenho dos professores e educadores, designadamente sobre a necessidade de as escolas, *per si*,

²⁷¹ Neste caso concreto, a conselheira Professora Ana Paula Curado.

procederem à sistematização de todos os elementos de classificação (parâmetros, indicadores, itens, etc., em conformidade com o Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho), recorrendo à utilização das dimensões e dos domínios indicados pelo próprio CCAP, passando a restringir esse conjunto de dimensões e domínios ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (assiduidade e cumprimento do serviço letivo, preparação e organização das atividades letivas, realização das atividades letivas, relação pedagógica com os alunos, avaliação das aprendizagens e evolução dos resultados dos alunos), à participação na escola e relação com a comunidade (prevenção e redução do abandono escolar, participação na escola, participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão, relação com a comunidade e desenvolvimento de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa) e, por último, ao desenvolvimento profissional ao longo da vida (ações formais e informais de formação contínua).

Porém, o aspeto processual da avaliação do desempenho docente não se mostrava suficientemente clarificado, especialmente no que dizia respeito ao sentido geral dos padrões de desempenho docente face às respetivas menções qualitativas²⁷², apesar de o CCAP admitir que seria atribuído à escola um mandato que a responsabilizava, num claro exercício da sua autonomia organizacional, pela formulação dos princípios e, mais ainda, na formulação e aplicação de padrões em que as menções qualitativas da avaliação deveriam assentar. Porém, o CCAP não se abstraiu da sua condição de órgão central e avançou com a preocupação de serem definidos e estabelecidos padrões nacionais mediante os quais as escolas passariam a suportar e a aferir as suas decisões relativas a este assunto, mesmo tendo em consideração as “boas práticas” realizadas na periferia, apontando o ano letivo de 2009-2010 o momento oportuno para levar a cabo tal tarefa²⁷³.

O princípio da determinação de percentagens máximas para a atribuição de classificações de mérito surge, no âmbito da avaliação do desempenho docente, como uma determinação definidora de um padrão de referência para o grau de exigência a adotar na atribuição das

²⁷² Veja-se, a propósito, as recomendações n.º 3/CCAP/2008 – *Princípios orientadores para a definição dos padrões relativos às menções qualitativas*.

²⁷³ As recomendações do CCAP, com vista à simplificação da definição e aplicação do sistema de avaliação de professores e educadores conhecia, ainda, uma outra evolução relativa à definição e prossecução dos *princípios orientadores sobre o procedimento simplificado a adotar na avaliação de docentes contratados por períodos inferiores a seis meses* (a partir do ano escolar de 2008-2009) – Veja-se, a propósito, as recomendações n.º 4/CCAP/2008.

menções de *muito bom* e *excelente* . Na verdade, o pressuposto chave do sistema de avaliação do desempenho docente adotava a forma de um sistema de reconhecimento e validação racionalizados do mérito e de promoção de padrões limitados de excelência. Para tanto, surgia, com a publicação do Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho, uma clara intenção do legislador em estabelecer as percentagens máximas para a atribuição das classificações de *excelente* e de *muito bom* , estando essa atribuição dependente de um sistema de quotas que, por sua vez, estaria condicionado pelos resultados obtidos na avaliação externa das escolas²⁷⁴.

Assim, genericamente e no quadro das escolas/agrupamentos que não tenham sido alvo de avaliação externa, determinava-se que a menção de *excelente* seria quotizada em 5%, e a menção de *muito bom* seria quotizada em 20% (cf. n.º 1 do Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho). No caso das escolas/agrupamentos que tenham sido alvo de avaliação externa, o mesmo diploma determinou que, consoante as classificações obtidas na avaliação externa das escolas, as menções qualitativas de *muito bom* oscilariam entre os 21 e os 25 pontos percentuais, ao passo que a atribuição da menção qualitativa de *excelente* poderia variar entre os 6 e os 10 pontos percentuais (cf. desde a alínea *a* à alínea *e* do n.º 2 do Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho). Não obstante, previa-se, no mesmo normativo, que as percentagens máximas estabelecidas seriam aplicadas de forma independente aos universos dos docentes que integravam os “professores titulares” com funções de avaliação do desempenho, os restantes “professores titulares” não incumbidos dessa função, os docentes contratados, sendo que estes grupos integravam sistemas de quotização autónomos. Excetuavam-se, ainda, os coordenadores de departamentos curriculares ou de conselho de docentes, a quem eram atribuídas percentagens máximas específicas (cf. as alíneas *a* à alínea *c* do n.º 6 do Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho).

Porém, a perspetiva da quotização da atribuição das menções máximas de avaliação do desempenho docente era introduzido no contexto das escolas como um dos aspetos mais controversos do sistema de avaliação do desempenho docente, sob o argumento de que nem todos os docentes podem ser protagonistas de um desempenho *muito bom* ou *excelente* . Aliás, foi num espaço curto de tempo que o governo desenvolveu um conjunto de iniciativas que se

²⁷⁴ Não obstante, por considerar que nem todas as escolas haviam, até ao momento, sido alvo de avaliação externa, o referido despacho previa que, para uma primeira avaliação do desempenho docente, não se recorresse aos resultados da avaliação externa das escolas no caso dos docentes em exercício em escolas/agrupamentos onde não tenha ocorrido a sua avaliação externa.

enquadram num pacote de medidas de melhoria, de simplificação, desburocratização, clarificação e, em certa medida, de retificação do sistema de avaliação do desempenho docente.

Com efeito, no dia 21 de novembro de 2008, o Ministério da Educação introduziu um conjunto de medidas de melhoria do processo de avaliação, dando conta de algumas fragilidades do sistema de avaliação, focalizando com especial evidência o problema da existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes das dos avaliados, o peso do efeito burocrático do sistema e, ainda, o problema da sobrecarga de trabalho inerente às práticas de avaliação. Não obstante, a tutela argumentava que nenhum destes problemas punha em causa os pilares essenciais da avaliação, advogando que tais problemas tinham solução viável. Na verdade, o conjunto de medidas²⁷⁵ introduzidas com o fim de resolver aqueles problemas, das quais se destacam, entre outras, a dispensa de utilização do critério inerente aos resultados escolares e das taxas de abandono escolar, a dispensa de reuniões entre avaliadores e avaliados em caso de acordo tácito (em relação aos objetivos individuais e à classificação proposta), a dependência da observação de aulas de um pedido (por requerimento) dos interessados em alcançar as menções de *muito bom* ou *excelente*, sendo que o número de aulas a observar, nestes novos termos, seria reduzido de três para duas aulas e, ainda, simplificar, em concreto, a avaliação dos professores avaliadores, compensando a sua sobrecarga de trabalho nos respetivos horários de trabalho, recorrendo à atribuição de horas específicas para exercer as funções de avaliação (cf. Despacho n.º 32047/2008, de 16 de dezembro) e promovendo um sistema de delegação de competências de avaliação (cf. Despacho n.º 32048/2008, de 16 de dezembro), surgem como uma primeira tentativa de simplificação do sistema de avaliação do desempenho docente.

A 25 de novembro do mesmo ano, as medidas de desburocratização, com caráter formal, vieram dar resposta às contestações que eram feitas ao sistema de avaliação, em que o Ministério da Educação, na esteira das fragilidades e medidas anteriormente observadas, vinha reconhecer a necessidade de aligeirar o processo de avaliação do desempenho dos professores e educadores. Assim, passou a enunciar algumas medidas de desburocratização que incluíam a possibilidade de, a requerimento dos interessados, os docentes serem avaliados por avaliadores pertencentes à sua área disciplinar, desconsiderando a referência aos resultados escolares e taxas de abandono escolar, promovendo a simplificação das fichas de avaliação e dos meios de registo, a dispensa de

²⁷⁵ Cf. <http://www.min-edu.pt/np3/2877.html> (acedido a 12 de outubro de 2009).

reuniões entre avaliado e avaliador (em caso de acordo mútuo), a redução do número de aulas a observar, o alargamento do espectro temporal das ações de formação contínua realizadas e a melhoria das condições de trabalho dos avaliadores. Este conjunto de medidas vinham a refletir a forma amena com que o Ministério da Educação procurava enfrentar e gerir a contestação às políticas de avaliação de professores e educadores. De facto, em simultâneo com a publicação daquelas medidas de melhoria e desburocratização do sistema de avaliação, o Ministério da Educação parecia dar uma imagem de relativa persistência política e administrativa que, não obstante a introdução daquelas alterações, surgia no espectro da sua política oficial entre o dia 28 de novembro de 2008 e o dia 16 de dezembro de 2008, com a publicação no respetivo *site* oficial de um conjunto de premissas e orientações que procuravam legitimar os benefícios do sistema de avaliação, dando especial visibilidade aos aspetos alegadamente mais favoráveis aos professores, relacionados, especificamente, com o facto de estarem garantidas as condições para uma normal progressão na carreira para todos os docentes que obtivessem a classificação de *bom* para a qual, sublinhava-se, não existiam quotas²⁷⁶. O Ministério da Educação procurava, assim, perante a opinião pública, concretizar uma campanha de legitimação e de “desmistificação” das questões mais sensíveis do sistema de avaliação do desempenho de professores e educadores²⁷⁷.

²⁷⁶ Cf. o documento “Notas sobre um modelo de avaliação que protege os professores”, in <http://www.min-edu.pt/np3/2905.html> (acedido a 12 de outubro de 2009).

²⁷⁷ Dessas questões, adquiriram especial visibilidade a desmistificação do efeito burocrático do processo avaliativo, a sobrecarga dos avaliadores, da inexequibilidade do processo, a complexidade dos instrumentos de observação e registo, a avaliação por pares e, ainda, a competição por quotas de menções superiores, os obstáculos à progressão na carreira, pelo que o Ministério da Educação procurava dar respostas definitivas e conclusivas sobre a negação deste tipo de efeitos mais coibitivos da avaliação do desempenho docente. A propósito, veja-se os documentos publicados no *site* oficial do Partido Socialista e do Ministério da Educação em novembro e dezembro de 2008, respetivamente: “Avaliação de Desempenho de Professores – perguntas e respostas”, in <http://www.accaosocialista.net/08/1315-12-11-2008/actualidade-01-avaliacao.htm>; “10 mitos sobre a avaliação de desempenho docente”, in <http://www.min-edu.pt/np3/2948.html>; “Clarificação da aplicação de quotas na avaliação de desempenho docente”, in <http://www.min-edu.pt/np3/2962.html> (acedidos a 12 de outubro de 2009). Este processo de legitimação e de desmistificação, exatamente nos termos enunciados, veio a culminar na respetiva regulamentação geral pelo Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro. Outras alterações específicas, designadamente as relativas às alterações das fichas de avaliação (em concreto, o anexo XVI publicado com o Despacho n.º 16 872/2008, de 23 de junho), vieram a merecer uma regulamentação específica em janeiro de 2009, designadamente pelos Despacho n.º 3006/2009, de 23 de janeiro e, mais tarde, pela retificação introduzida pelo Despacho n.º 15772/2009, de 10 de julho de 2009. Mesmo após este exercício de regulamentação, o Ministério da Educação deu continuidade ao mecanismo de legitimação e de desmistificação das políticas de avaliação de professores e educadores, com a publicação do documento intitulado de “Modelo de avaliação docente não põe em causa o trabalho das escolas, em 29 de junho de 2009, fazendo referência a uma comparação dos princípios e pressupostos que informam a avaliação do desempenho docente com as práticas avaliativas executadas em outras realidades, designadamente o setor empresarial privado, a administração pública (SIADAP) e a avaliação de professores adotada em cinco países da União Europeia (cf. <http://www.min-edu.pt/np3/3893.html>). Além desse documento, em 15 de julho do mesmo ano o Ministério da Educação avança com argumentos de legitimação sediados no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre a avaliação de professores em Portugal, fazendo das suas vinte e quatro recomendações o principal argumento de legitimação e viabilização do sistema de avaliação do desempenho docente (cf. documento intitulado de *A Avaliação de Professores em Portugal – Relatório da OCDE*, julho de 2009, (cf. in <http://www.min-edu.pt/np3/4009.html>). Assim, congregava os seus esforços de justificação e de legitimação das suas políticas de avaliação de professores em torno dos estudos e pareceres do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, da consultora Deloitte e da OCDE (cf. documento intitulado *A avaliação de professores deve prosseguir e ser consolidada*, publicado em 16 de julho de 2009, in <http://www.min-edu.pt/np3/4023.html>) - (documentos eletrónicos acedidos a 12 de outubro de 2009).

Em junho e julho de 2009, o CCAP, a pedido da então ministra da educação, publicava dois documentos que davam conta de uma série de recomendações e pareceres que procuravam chamar a atenção para mudanças concretizadas em domínios tão específicos como, por exemplo, ao nível da relação entre a avaliação do desempenho docente e a avaliação organizacional das escolas, em que a avaliação externa deveria passar a contemplar um domínio ou dimensão suscetível de apurar a qualidade do dispositivo, do processo e dos resultados da avaliação do desempenho dos professores e educadores. Além disso, entre outras recomendações recorrentes, o CCAP procurava dar alguma ênfase na perspectiva formativa da avaliação do desempenho docente, embora conectando-a a uma lógica sumativa e, decorrentemente, de prestação de contas. Inseridas numa perspectiva de maior evolução, mudança e inovação do sistema de avaliação, foram as recomendações que propunham alterações ao nível dos intervenientes e respetivos papéis, em que o CCAP insistiu na necessidade de dotar os avaliadores de uma formação científica, técnica e profissional especializada e devidamente certificada, recorrendo-se a parcerias com instituições do ensino superior²⁷⁸. Além disso, recomendava que o Ministério da Educação estabelecesse protocolos com instituições do ensino superior e associações científico-pedagógicas que pudessem funcionar como recurso de assessoria externa ao nível da avaliação do desempenho de professores e educadores, especialmente para as escolas que o solicitassem²⁷⁹.

O conjunto dos argumentos, recomendações e alegações emanadas do CCAP, da consultora Deloitte e da OCDE levou a que o Ministério da Educação desse alguma continuidade ao processo de regulamentação do sistema de avaliação do desempenho docente embora preconizando um conjunto de argumentos que, por um lado, procuravam preservar e respeitar todo o trabalho realizado até ao momento; por outro lado, surgia a alegação de que os estudos e pareceres decorrentes daqueles organismos aconselhavam à introdução de um período transitório com vista à prossecução bem sucedida do sistema de avaliação. Assim, a decisão fundamental

²⁷⁸ Veja-se, a propósito, o parecer n.º 3/CCAP/2009, relativo aos termos de referência de um programa de formação para docentes avaliadores, em parecer solicitado ao Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) pela então Ministra da Educação, em 19 de junho de 2009, publicado em dezembro de 2009.

²⁷⁹ Cf. o documento emanado do CCAP designado por “Regime de avaliação do desempenho docente – contributos para a tomada de decisão. Recomendações n.º 5/CCAP/2009”, junho de 2009. Tais recomendações surgem reforçadas no quadro que concretizou o parecer n.º 2/CCAP/2009, na forma de “Parecer solicitado ao Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCA) pela senhora Ministra da Educação em julho de 2009”.

que emana deste efeito regulatório (cf. Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto) foi promover a prorrogação da vigência do regime previsto no Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, de forma a que se concretizassem as condições para a tão pressionada revisão do regime de avaliação do desempenho previsto no Estatuto da Carreira Docente. Essa prorrogação visava garantir que os docentes iniciassem um novo ciclo de avaliação (ano de 2009-2010) com a reivindicada segurança jurídica e a necessária tranquilidade no exercício da profissão docente.

No quadro do processo negocial²⁸⁰ marcado por uma considerável contestação por parte dos professores e respetivas plataformas sindicais e desenvolvida à margem do processo de regulamentação levado a cabo pelo Ministério da Educação, destaca-se a posição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) que procurava condicionar o avanço do processo de regulamentação do sistema de avaliação do desempenho docente, inferindo contrapropostas no processo negocial de revisão do Estatuto da Carreira Docente e, conseqüentemente, do sistema de avaliação de professores e educadores. Percebendo-se que as políticas de avaliação de professores decorria da configuração normativa do seu estatuto profissional, a proposta daquela plataforma sindical procurava dar conta de alterações de fundo face ao prescrito no Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, enfatizando, por exemplo, a necessidade de voltar à configuração de uma carreira docente de apenas uma categoria profissional, promoção do respeito pelo mérito absoluto e não relativo, redução da duração da carreira docente, manutenção da paridade entre o topo da carreira docente e o topo da carreira técnica superior da Administração Pública, definição de oito escalões cujo tempo de permanência seja uniforme (de 4 anos), consagração de impulsos indiciários de valor semelhante na transição entre os diferentes escalões, progressão profissional em função do tempo de serviço e de uma avaliação positiva do desempenho profissional e a promoção de mecanismos de discriminação positiva (acelerações na carreira) e negativa (não progressão na carreira) decorrentes das respetivas menções avaliativas.

Em conformidade com esta perspetiva geral, a mesma plataforma sindical, em 22 de janeiro de 2009, apresentou uma proposta para a construção de um modelo autoreferenciado

²⁸⁰ Lembramos que de acordo com o Memorando de Entendimento, assinado entre o Ministério da Educação e a Plataforma Sindical dos Professores, em abril de 2008, ficou estabelecido que durante os meses de junho e julho de 2009 seria desenvolvido um processo negocial entre essas partes, com vista à introdução de eventuais modificações ou alterações, tendo em conta a experiência avaliativa do próprio sistema de avaliação do desempenho docente, as informações decorrentes da monitorização e acompanhamento do primeiro ciclo de avaliação e, também, as propostas dos sindicatos.

como sendo coerente, integrado, compatível e eficaz, da avaliação do desempenho docente. Na verdade, esta iniciativa sindical emergia, muito mais, como uma contrarreacção ao exercício de normalização prosseguido pelo Ministério da Educação, dado que, desde logo, alertava para os perigos da implementação de qualquer sistema de avaliação de professores e educadores, denunciando, em sede de proposta alternativa à do governo e do Ministério da Educação, as fragilidades e alegadas arbitrariedades introduzidas pelo sistema de avaliação em vigor, com especial destaque para a perspetivação da avaliação como um produto (e não como um meio ou processo), marcada pela promiscuidade de interesses oriundos de diferentes setores sociais com interesses paralelos e, muitas vezes, alheios à educação, o efeito da quantificação do produto educacional, em prejuízo dos seus aspetos qualitativos, o carácter rotineiro decorrente da massificação e burocratização da aplicação de metodologias e de materiais na base de um sistema mecanicista, inerte e não reflexivo, perverso e ineficaz²⁸¹. Este conjunto de alusões, devidamente integradas nos textos e nos contextos de que decorriam, surgem muito mais perspetivadas segundo uma lógica de “abolição” do sistema de avaliação do que propriamente numa lógica de “retificação” desse sistema. E, de facto, nos finais do ano de 2009, com a eminência de novas eleições legislativas que, por si só, deixavam adivinhar um cenário de alguma mudança governativa, era visível um propósito muito mais tendente para a rutura do que propriamente para a continuidade, em sede de processos de retificação, melhoria ou de reequacionamento das políticas de avaliação de professores e educadores inscritas no sistema em vigência.

Em novembro de 2009, o Gabinete da Ministra da Educação emitiu um comunicado que concretizava um conjunto de orientações que davam conta dos termos que determinavam a conclusão do primeiro ciclo de avaliação dos professores e educadores. Tratando-se de um ciclo de avaliação que terminava a 31 de dezembro de 2009, e na perspetiva de mudança de exercício legislativo, aqueles princípios surgiam como uma última e derradeira diligência oficial que procurava legitimar e consolidar o sistema de avaliação em vigência, refreando os requisitos já

²⁸¹ Com a referência às propostas da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) procuramos, tão só, dar algumas indicações do panorama de contestação e de discordância das plataformas representativas dos professores e educadores, dando conta dos pontos mais contestados e merecedores de uma redefinição mais estrutural. Para conhecer e aprofundar a proposta daquela organização sindical veja-se, por exemplo, a proposta apresentada no âmbito do “Processo negocial de revisão do Estatuto da Carreira Docente – novembro/dezembro. 2009”, apresentada em 22 de janeiro de 2009, e da proposta de “Avaliação do Desempenho Docente: proposta para a construção de um modelo coerente, integrado, compatível e eficaz”, apresentada pela mesma plataforma sindical, também a 22 de janeiro de 2009.

normalizados e alterados na decorrência do processo de simplificação a que foi sendo sujeito ao longo do ano de 2009.

Já em pleno exercício legislativo do XVIII Governo Constitucional, a discussão desenvolvida em torno das políticas de avaliação de professores e educadores passou a ser marcada por uma orientação de alguma rutura com o sistema de avaliação praticado na anterior legislatura e, inclusivamente, no aspeto mais estrutural e polémico da Estrutura da Carreira Docente que deixou de contemplar a existência de duas categorias profissionais diferenciadas.

Não obstante, os princípios equacionados pela nova equipa do Ministério da Educação não se mostravam absolutamente novos em termos de conteúdo, muito particularmente ao nível dos objetivos, dimensões e do quadro de referências de avaliação. As principais inovações induzem-se ao nível dos procedimentos e instrumentos de avaliação, sintetizados na apresentação de um relatório de autoavaliação, na observação de aulas concretizada na base de um requerimento dos interessados em obter as qualificações de *muito bom* e *excelente* e, ainda, no momento de aceder ao 3º, ao 5º e ao 7º escalões.

Congruentemente, o arranque da legislatura inscrita no exercício legislativo do XVIII Governo Constitucional, em matéria de política educativa de iniciativa da nova equipa do Ministério da Educação, foi marcado, em 8 de janeiro de 2010, pela subscrição de um *acordo de princípios para a revisão do estatuto da carreira docente e do modelo de avaliação dos professores dos ensinos básico e secundário e dos educadores de infância*²⁸².

Decorrentemente, foi na esteira daquele acordo de princípios que a iniciativa legislativa do XVIII Governo Constitucional passou a ser marcada pela introdução de um “novo” ciclo normalizador das políticas de gestão e administração da carreira docente, com especial enfoque nas políticas concretas de avaliação de professores e educadores, através da publicação da alteração ao Estatuto da Carreira Docente (cf. Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho), alteração essa direta e indiretamente associada, quase em exclusivo, à reconfiguração (simplificada) do sistema de avaliação do desempenho docente. Um ciclo normalizador que passou muito mais a

²⁸² Cf. o documento emanado do Gabinete do Secretário de Estado e Adjunto da Educação, denominado por “Acordo de princípios para a revisão do Estatuto da Carreira Docente e do modelo de avaliação de desempenho dos professores dos ensinos básico e secundário e educadores de infância”, foi oficialmente publicado em 8 de janeiro de 2010. À sua publicação seguiu-se a publicação de um segundo documento que se referia aos “Princípios da revisão do Estatuto da Carreira Docente e da sua articulação com a avaliação de desempenho”, também em janeiro de 2010, limitando-se a garantir, na generalidade, a ligação e respetivas consequências da avaliação do desempenho na progressão na carreira docente.

preocupar-se com a gestão dos níveis de contestação a essas políticas, registando-se, inclusivamente, algum retrocesso relativamente à anterior produção legislativa.

Para além de contemplar alegadas alterações à estrutura e ao desenvolvimento da carreira docente, designadamente pela eliminação da anterior categoria de professor titular e pela reconversão do número de escalões e respetivos requisitos de progressão, sobretudo em relação aos 3.º, 5.º e 7.º escalões (dependente da obtenção de vaga – cf. alínea *a* do n.º 8, do artigo 37.º do Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho), passou, também, a contemplar alterações significativas na configuração do “avaliador”, agora na dupla perspetiva de uma Comissão de Coordenação da Avaliação, constituída no âmbito do Conselho Pedagógico (Presidente, que preside, e três outros docentes eleitos entre os respetivos membros). Essa constituição coincidia com a constituição fixa de um Júri de Avaliação, contemplando, ainda uma outra figura não integrante da Comissão - o “avaliador de serviço”, sob a forma de relator (cf. artigos 12.º, 13.º e 14.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho), que emerge pelo argumento de lhe ser atribuída a responsabilidade de “[...] acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação” (cf. preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

Para além disso, estão cometidas ao relator outras funções avaliativas importantes, como por exemplo: proceder à observação de aulas, segundo as condições e efeitos previstos, apreciar o relatório de autoavaliação e assegurar a entrevista individual aos avaliados, sempre que estes a requeiram, submeter e apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que inclui uma proposta de avaliação global, a par da qual o relatório de autoavaliação constitui elemento essencial a considera na avaliação dos docentes (cf. artigos 14.º, 17.º e 20.º)²⁸³.

Não obstante, as políticas de avaliação do desempenho docente mantêm-se no pressuposto que articula, de forma direta, a avaliação do desempenho e a progressão na carreira, segundo uma perspetiva meritocrática, mantendo, além disso, a regra da fixação de percentagens máximas para as menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente*.

Os princípios que presidem à reestruturação do sistema de avaliação mantêm-se no essencial, quando comparados com a anterior legislação, insistindo-se nos contributos da avaliação do desempenho docente para “[...] a melhoria da qualidade do serviço educativo e das

²⁸³ Sobre a avaliação dos coordenadores, dos relatores, dos Diretores, subdiretores e adjuntos, vejam-se os artigos 28.º, 29.º e 31.º, respetivamente do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (*in* preâmbulo do Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho).

O referente de avaliação do desempenho mantém-se na configuração de objetivos individuais de avaliação, embora facultativos, com pleno respeito pelos padrões de desempenho estabelecidos a nível nacional e pelos objetivos/metapas fixados em sede de projeto educativo e de plano anual de atividades; a observação de aulas passa a ser facultativa, tendo apenas lugar a requerimento dos respetivos interessados, sendo condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente* (cf. artigo 8.º e 9.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

Deste quadro de princípios e pressupostos sobressaem os termos da progressão na carreira docente, em que o direito de progressão decorre da verificação cumulativa da permanência de um período mínimo de serviço efetivo no escalão imediatamente anterior, da atribuição, nas duas últimas avaliações, de menções qualitativas não inferiores a *Bom* e, ainda, da frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que correspondam a 25 horas anuais ou, alternativamente, de cursos de formação especializada.

A progressão para os 3.º, 5.º e 7.º escalões passa a depender, para além dos requisitos anteriormente enunciados, da observação de aulas (no caso de progressão aos 3.º e 5.º escalões) e da disponibilização de vaga, no caso da progressão aos 5.º e 7.º escalões, tratando-se de uma progressão processada anualmente, à data de obtenção da vaga respetiva (cf. n.º 3 do artigo 37.º, do Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho). Por outro lado, a progressão para os 2.º, 3.º, 4.º, 6.º, 8.º, 9.º e 10.º escalões opera-se na data em que o docente perfaz o tempo de serviço exigido no escalão em que se encontra, desde que cumpridos os respetivos requisitos de progressão (cf. n.º 8 do artigo 37.º, do Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho).

Em síntese, o pressuposto geral que passou a catalogar politicamente o novo exercício legislativo, iniciado com a entrada em funções do XVIII Governo Constitucional, foi uma espécie de “vontade de pacificar a classe docente”, se bem que algumas das marcas da anterior equipa ministerial mantêm-se na sua essência, embora retocadas na sua morfologia. Dessas marcas, ressalta, por exemplo, a introdução de escalões e índices remuneratórios que os sindicatos

acusaram de ser artificiais e autênticas barreiras administrativas à progressão profissional, para além de contemplar um sistema de vagas para a atribuição da menção de *bom*, denunciado como “campo de concorrência nefasta” para o trabalho colaborativo entre docentes.

Não obstante, a linha da racionalização centro burocrática que tem vindo a ser instituída no sistema de administração educacional português, com particular destaque para as políticas de avaliação de professores, não é contrariada. Aliás, constata-se que, ao longo do quadro normativo discutido neste capítulo, é possível fazer um registo com um sentido de continuidade, e até de reforço, de uma abordagem racional burocrática ao quadro das políticas de avaliação do desempenho docente que temos vindo a discutir, muito particularmente quando o associamos às lógicas de administração e gestão do sistema educativo, desocultando-se estratégias de dominação do tipo centralista da ação dos docentes, segundo os pressupostos de uma “tradição de controlo”.

Congruentemente, não nos parece inoportuno que convoquemos, para concluirmos a nossa análise, uma perspetiva que concretiza a função cultural que introduz o corpo docente num campo ideológico configurador de uma formação democrática própria da *política de controlo* que tende a viabilizar estruturas educativas verticalmente hierarquizadas e formalizadas que caracterizam a ação e o profissionalismo dos professores e educadores, segundo uma lógica de impessoalidade e uniformidade de procedimentos e desempenhos.

O Estado central, na sua configuração de *Estado regulador e avaliador*, sob a forma de uma estrutura normativo ideológica tipicamente centralista, assume o papel de definir um perfil (desejado) de professor e educador (cf. Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) delineado no pressuposto funcional de perspetivar os docentes como “meros executores” das políticas centrais, em que a sua “base cognoscitiva” é amplamente controlada (Formosinho, 1980: 318), consolidando um claro efeito de *macrorreferencialização* do desempenho docente – do tipo *top-down* (A. Bolívar, 2000) -, que corresponde, também, a um esquema de responsabilização pelos resultados escolares que recai sobre os docentes.

Dentro desta linha de perceção surge, para além do efeito de controlo, a *avaliação reguladora* do profissionalismo docente arrolada na “deriva autoritarista” da avaliação (cf. C. Hadji, 1994: 110), privilegiando o recurso a um determinado quadro de referências, referenciais e

referentes com origem numa *ditadura administrativa* que dá origem uma “pedagogia burocrática” ou “oficial” (J. Formosinho, 2005: 43).

E, com efeito, no cruzamento que podemos fazer destas alegações com os pressupostos da profissionalidade e do profissionalismo docente, decorre daqui a ideia de que se tem vindo a instalar, de forma progressiva e sólida, a “responsabilização profissional” (*professional accountability*), segundo a qual apenas os docentes apresentam capacidades e competências para tomarem decisões que influenciam os complexos processos de ensino-aprendizagem, estando a qualidade da educação diretamente dependente do grau do seu profissionalismo. Embora se atenda (ainda que retoricamente) ao princípio da autonomia profissional dos docentes com base em processos de autoavaliação (*self-reporting evaluation*), referindo-se, formalmente, que se trata de um elemento essencial no processo de avaliação do desempenho (cf. n.º 3 do artigo 17.º, do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, 23 de junho), trata-se, porém, de um mecanismo que não escapa ao ímpeto da normalização e conseqüente padronização (cf. n.º 4).

Congruentemente, trata-se de algo que se sintetiza numa espécie de “contrato profissional” que obriga ao desenvolvimento de um profissionalismo docente promotor de processos de ensino-aprendizagem eficazes, denunciando-se um interesse evidente pelo domínio científico e tecnológico das competências profissionais por parte dos professores e educadores, continuamente associado a uma tendência/obrigação para a “reciclagem profissional”, associando-lhe um sentimento de comprometimento para com a sua *maturidade, competência, formação e desenvolvimento profissionais* que sustentem a sua *efetividade profissional* segundo a “deriva tecnicista” (cf. C. Hadji, 1994: 115), que convoca uma tendência para a *diferenciação performativa* de cada docente (tendo como referente fundamental os objetivos individuais).

Por outro lado, a lógica do “eficientismo” e da gestão da qualidade dos serviços educativos não deixa de estar presente pelo respetivo alinhamento com a “ideologia do management” (cf. A. Afonso e C. Estêvão, 1992: 91), orientada por pressupostos da cultura da eficácia e da eficiência das escolas e dos docentes, cuja função do *management* coincide com um papel tipicamente tecnocrata assumido, privilegiadamente, pelos coordenadores, supervisores pedagógicos e relatores (integrados nas configurações das comissões e júris de avaliação), que passam a protagonizar uma supervisão e controlo da ação docente (na perspetiva de *novos vigilantes* da educação), com o objetivo de registarem a manifestação e a evolução dos *padrões de*

desempenho (cf. R. Likert, 1971), em função da consecução de uma certa *utilidade económica* e garantia de qualidade do serviço educativo.

Além disso, perspectiva-se uma avaliação do desempenho docente alinhada com práticas de supervisão pedagógica e controlo organizacional instrumentalizados em prol da racionalização técnica e económica concretizada na realização de objetivos eficientistas, por parte das escolas e dos docentes, cuja melhor garantia da sua realização efetiva é a lógica de prestação de contas do tipo “management accountability” (cf. J. McNeil, 1987: 284; H. House, 1993: 35; A. Afonso, 1998; L. Paquay, 2004).

Consequentemente, a “focalização normativa” nas regras formais da avaliação do desempenho docente e a crença na previsibilidade dos comportamentos profissionais com base nos esquemas de prestação de contas relevam para segundo plano as estratégias pessoais e grupais que interferem, *a posteriori*, de forma informal e não formal na conceção das políticas gerais de avaliação e na (re) modelação dos sistemas concretos de avaliação do desempenho, recorrendo, particularmente, a processos *micropolíticos* definidores de estratégias e de lógicas de ação que se vão entrepondo como alternativas e resistências à modelação oficial desses sistemas. Desse plano de ação estratégico sobressaem processos *micropolíticos*, pouco considerados, de agregação e/ou confrontação de forças entre docentes e respetivos interesses, adotando uma lógica de *resistência de bastidores* face à administração central da avaliação do desempenho docente, e mesmo em relação às instâncias de gestão da própria periferia, especialmente quando tais instâncias tendem a funcionar como pequenas agências de gestão acopladas às instâncias centrais, sujeitos à “colonização administrativa” do espaço e do tempo profissional dos docentes.

CAPÍTULO V

QUADRO TEÓRICO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos os principais procedimentos metodológicos adotados na investigação. Focamos os principais aspetos que, do ponto de vista epistemológico, fundamentam a linha paradigmática de investigação científica por nós adotada. Discutimos as principais orientações teóricas e metodológicas enquadradas no paradigma weberiano da sociologia compreensiva e interpretativa. De forma a melhor orientar o nosso estudo, definimos as “questões orientadoras” da nossa investigação, para, de seguida, explicar, genericamente, os motivos que estiveram subjacentes à escolha do contexto de investigação e o modo como abordámos os atores no terreno. Em termos mais procedimentais, apresentamos as principais técnicas utilizadas na recolha de dados, designadamente, a entrevista, a pesquisa documental, a utilização de documentos pessoais como forma de registo biográfico associados aos “casos críticos” e o inquérito por questionário, aproveitando, ainda, para explicar o tipo de pressupostos e procedimentos gerais executados na aplicação de cada uma destas técnicas de investigação. Finalmente, apresentamos as linhas gerais que nos orientaram na descrição e análise dos dados recolhidos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

1.1. O foco, os objetivos e o objeto de investigação

O estudo que aqui se propõe pauta-se pela intenção de se proceder a uma exploração e análise da experiência docente (num agrupamento de escolas) desenvolvida na esteira das atuais políticas educativas, em geral, das alterações mais recentes feitas ao Estatuto da Carreira Docente e, em concreto, da atual configuração com que se tem vindo a instituir as políticas e práticas de avaliação do desempenho dos professores e educadores na escola básica portuguesa.

É na senda da finalidade primeira do nosso estudo – analisar, do ponto de vista sócio-organizacional de um agrupamento de escolas dotado, necessariamente, do respetivo sentido político, a produção de sentidos e de significados sobre o desempenho docente, enquanto objeto de avaliação *multirreferenciável* no quadro das atuais políticas de avaliação de professores e educadores - que decorre toda a *démarche* envolvente do campo de análise constituído pelo nosso quadro teórico conceptual e pelo subsequente trabalho empírico. Salvaguarda-se, desde já, a nossa intenção de entrelaçar estes dois campos de análise e de compreensão do objeto em estudo, além de que não podemos descurar a possibilidade que este trabalho nos ofereceu para proceder a uma perspetiva metodológica (analítica e compreensiva) alinhada com uma metodologia que estabelece uma relação muito próxima entre aquilo que, no nosso estudo, representa uma ampla construção teórica e conceptual e todo o trabalho empírico subjacente ao respetivo plano de investigação.

Tal pressuposto deu-nos a possibilidade de utilizar a construção teórico conceptual como (primeiro) campo de análise propriamente dito (cf. L. Lima, 1992; C. Estêvão, 1998), em que o nosso objeto de investigação emerge, primeiramente, como um fenómeno que contemplamos segundo um “ângulo teórico específico” (M. Hammersley e P. Atkinson, 1994: 57) e, decorrentemente, como meio de consolidação dos nossos esforços metodológicos e empíricos no momento da pesquisa, análise e interpretação dos dados. Neste alinhamento, o nosso método de investigação resulta de uma construção teoricamente informada que procura a necessária sustentabilidade empírica, justificando o pressuposto de que, tanto a teoria como a empiria assumem uma importante função de comando do processo de investigação (cf., a propósito, M.

Casa-Nova, 2009: 52). Algo que, aliás, é corroborado pelo efeito da categorização provocado no observado, mesmo que a realidade observada seja suscetível de sofrer influências de natureza ideológica ou teórica (cf. Almeida e Madureira Pinto, 1995: 88-89).

Dentro de um plano mais concreto de orientações da investigação daqui decorrentes, pudemos inventariar uma série passos de investigação que nos orientaram na análise dos respetivos campos teórico e empírico. Em concreto, tratou-se, como já referimos, de desenvolver um exercício de análise e compreensão dos discursos e das práticas condicionantes da referencialização central e, propriamente, periférica sobre o desempenho docente, enquanto objeto de avaliação. Algo que terá a ver com a compreensão das perspetivas e consequentes dinâmicas pessoais, grupais e organizacionais desenvolvidas em torno da avaliação do desempenho docente, tendo como objetivo fundamental analisar como é que os docentes e os órgãos escolares diretamente afetos às práticas de avaliação atuam, se dinamizam e se inter-relacionam para concretizar as políticas que normalizam e prescrevem aquelas práticas. Como tal, foi pertinente conhecer as perspetivas dos docentes sobre o estado da escola como espaço privilegiado do atual projeto político pedagógico centrado na avaliação de professores e educadores, tentando compreender o grau de maior ou menor recetividade desse mesmo projeto que, é sabido, tem vindo a apresentar-se como uma medida burocrática centralista.

É, aliás, também nesse âmbito que abordamos o discurso e as práticas dos docentes, enquanto atores periféricos, tentando esclarecer, em termos de focalização da nossa observação, quais os ganhos e perdas de autonomia do trabalho organizacional, curricular, pedagógico e socioprofissional dos docentes. Ao mesmo tempo, procurámos analisar criticamente se o pressuposto de olhar para as organizações periféricas (agrupamentos de escolas) como meras “agências de gestão” do Ministério da Educação (cf., a propósito, C. Estêvão, 1995; L. Lima, 1995, 1999) continua a fazer sentido ou, até mesmo, se faz parte de um modelo de interpretação da escola portuguesa que sai reforçado com as recentemente instituídas políticas de avaliação de professores e educadores.

Congruentemente, estivemos interessados em compreender e caracterizar a estruturação do discurso sócio-organizacional e a sua consolidação pelos atores de um contexto escolar periférico concreto em que ocorrem práticas de avaliação do desempenho docente. Para tanto, primou-se por um quadro de observações que visou a caracterização e análise de um contexto

específico de interações sócio-organizacionais definidoras e produtoras de sentidos e significados com potencial para condicionar e integrar o processo de referencialização da avaliação do desempenho docente.

Tendo partido, claramente, de um exercício de alguma precisão conceptual, com destaque para a primazia analítica sobre determinados elementos e desenvolvimentos teóricos (cf. capítulos I, II e III), em detrimento de outros não integrados nas nossas opções de análise teórico conceptual, reconhecemos que tal exercício apresenta um carácter construído, comprometido e algo contingencial face à disponibilização de elementos teórico conceptuais provocadores de uma considerável abertura a conceitos, abordagens e perspectivas analíticas que nos levaram a pôr outras possibilidades de lado.

Tal exercício de perspetivação, embora sujeito a um relativismo conceptual, decorreu das nossas opções substancialmente diversas, denunciando a nossa preocupação em trilhar percursos teóricos mais plurais, com possibilidades de se cruzarem entre si e fundarem novos olhares, novas questões, novas hipóteses e, até, novas lógicas de conceção sobre o nosso objeto de estudo.

Assim, foi dentro desta orientação que surgiu o nosso enunciado teórico conceptual essencial (cf. capítulo III), equacionado segundo uma lógica analítica da avaliação do desempenho docente que decorre de uma *análise multifocalizada* da sua referencialização, concretizando, para tal, a sua perspetivação como objeto *multirreferenciável*.

Tal perspetivação, porque decorre de outras leituras teóricas feitas por nós (cf. capítulos I e II), constituiu-se no nosso quadro teórico e conceptual, comportando o sentido da nossa análise para desenvolver um esforço para o avanço teorizante, na medida em que ocorre numa lógica de problematização e de definição de questões críticas e de hipóteses de análise que lhe afetámos (cf. capítulo III), se bem que com o necessário carácter provisório.

Decorreu daqui uma explanação mais abrangente daqueles procedimentos e processos, reequacionando e enriquecendo conceptualmente o modo de perspetivar as iniciativas que, atualmente, envolvem a normalização e a consolidação das políticas de avaliação dos professores e educadores. Muito mais que submeter a nossa análise teórica aos efeitos metafóricos que certamente comporta, o *zoom* teórico conceptual que propomos, embora decorrente de propostas

teóricas já consolidadas²⁸⁴, encerra uma matriz de orientação da nossa análise muito mais preocupada com os *fundamentos básicos* que tendem a suportar, mais implícita ou mais explicitamente, a avaliação do desempenho docente. Esses *fundamentos básicos* (entendidos por nós como *referenciais*) acabam por ser enquadrados no arquétipo da *multirreferencialidade* do desempenho docente, quando concebido como objeto de avaliação.

Do ponto de vista heurístico, o *zoom* teórico conceptual que propomos alinhou-se, de algum modo, com a busca do sentido da expressão “perspetiva multirreferencial”, procurando destacar a especificidade e a influência de cada referencial que se mostra em condições teóricas e hermenêuticas para incorporar a nossa *constelação de referenciais* do desempenho docente, dando conta, precisamente, de uma *referencialização multifocalizada* do desempenho dos professores e educadores.

Portanto, embora mantendo as devidas cautelas analíticas e metodológicas, assumimos que a conceptualização da referencialização do desempenho docente segundo uma matriz *polimórfica e multifocalizada* em referenciais com características muito variadas constituiu o nosso *protótipo* teórico conceptual.

Assim perspectivado, o objeto do nosso estudo encerra um enfoque concreto sobre as especificidades e as influências de cada referencial por nós aferido, partindo, primeiro, do ponto de vista do nosso *zoom* teórico conceptual antes equacionado, do campo de análise iniciado nos capítulos I e II e consolidado no tópico da *organização de um quadro teórico conceptual para o estudo da referencialização da avaliação do desempenho docente* (cf. capítulo III). Depois, avançando para uma abordagem mais metodológica e empírica, demos conta, primordialmente, da análise focalizada nos *meso* e *microdiscursos* da periferia, apesar de a interligarmos com a perspetiva *macrodiscursiva*, que se mostram com capacidade para contextualizar e justificar a introdução de influências oriundas das motivações, sentidos e significados de natureza individual

²⁸⁴ Pese embora o facto de tais propostas serem apresentadas em capítulos distintos, elas consolidam os alicerces da nossa construção teórica conceptual, envolvendo a avaliação do desempenho humano: aspetos teórico-conceptuais da sua genealogia e evolução; a avaliação do desempenho: paradigmas, modelos, métodos e objetivos; a organização de um quadro teórico conceptual para o estudo da referencialização da avaliação do desempenho docente e, ainda, os tópicos gerais da administração educacional e a avaliação do desempenho de professores e educadores numa perspetiva macropolítica. Além disso, estes tópicos de análise não são perspectivados de forma isolada, muito menos de uma perspetiva de leitura linear e subsidiária, em que os primeiros condicionariam os seguintes e aqueles primeiros tornar-se-iam independentes dos segundos. Este tipo de pressuposto implica que os diversos aspetos, de uma forma explícita ou implícita, sejam passíveis de se conectar entre si, denunciando-se, assim, a nossa preocupação menor com a testagem de hipóteses e da teoria construída, mas mais com uma dinâmica de descoberta e compreensão empíricas, se bem que não fazemos questão de separar a dominância paradigmática que tende a estruturar e a caracterizar o contexto da descoberta da dominância paradigmática que define e impõe os respetivos critérios de justificação de hipóteses e teorias, perseguindo de perto a perspetiva epistemológica de Thomas Khun (1992).

ou grupal nos procedimentos de referencialização e consequentes processos de normalização e execução da avaliação do desempenho docente.

A nossa abordagem metodológica e empírica, tendo um enfoque na ação ocorrida num contexto escolar concreto, alinhou-nos com a possibilidade de perspetivar a ação organizacional e pedagógica de um agrupamento de escolas como estando condicionada por critérios de conduta e motivação da atividade docente próximos da *competição*, *performance*, *ritualização* e, até mesmo, do *conflito* (latente ou explícito) entre docentes. Pensamos que, a propósito, fez todo o sentido preocuparmo-nos com questões que pudessem problematizar os processos, as expectativas, os efeitos e as consequências advindas da implementação das políticas de avaliação de professores e educadores.

Num certo sentido, o nosso trabalho metodológico e empírico procurou reinterpretar e reinterrogar o legado educacional e pedagógico das atuais políticas educativas centradas na avaliação do desempenho dos professores e educadores, seja em termos de (re)configuração das organizações escolares (no seu sentido mais insular e periférico, embora não isolando essa condição da noção mais geral de sistema educativo), seja ao nível da natureza da profissão docente e dos parâmetros (organizativos, normativos, pedagógicos, culturais e outros) dos quais depende.

Assim, optando por nos desviarmos dos procedimentos metodológicos mais tradicionais que procuram a confirmação ou a infirmação de teorias e hipóteses²⁸⁵, a emergência de *questões orientadoras* (cf. M. Ludke e M. André, 1986)²⁸⁶, por si só, acabaram por se mostrar o melhor recurso metodológico privilegiado para estimular toda a *démarche* que se pretendia incutir na investigação que, caracteristicamente e apesar do trabalho prévio de uma construção teórica que utilizámos como primeiro campo de análise, se enquadra numa lógica de *objeto de estudo em*

²⁸⁵ Também, a este respeito, Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (1990: 95), comparando duas possibilidades de abordagem metodológica, afirmam: “A relação entre a investigação e o papel das teorias no âmbito da metodologia qualitativa é esclarecida pela distinção entre o contexto da descoberta e o da prova. Quando se situa no *contexto da prova*, a atividade da investigação tem como objetivo primordial a *verificação* de uma dada teoria, independentemente da maneira como esta foi elaborada ou formulada; as condições psicológicas (intuição, ‘insight’, ‘induction’), históricas ou sociais que presidiram à sua descoberta não são tomadas em linha de conta. No *contexto da descoberta*, o investigador foca a *formulação* de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação” (itálico dos autores). Reforça-se, portanto, a abordagem *indutiva* da nossa investigação, conduzida, sobretudo, em “contexto da descoberta”.

²⁸⁶ Aquilo a que as autoras chamaram de “questões críticas da investigação” em estudos qualitativos.

construção sujeito a um exercício de “compreensão sociológica” ou, pelo menos, não definitivamente construído.

Devido à inevitável relação entre as concepções pré-teóricas do investigador e a investigação em si, e não obstante existir uma orientação do tipo indutivo²⁸⁷, algumas questões orientadoras e exploratórias foram surgindo desde o início do nosso trabalho (cf. A. Strauss e J. Corbin, 1990). Questões essas que, de uma forma ou de outra, se foram progressivamente revelando em nós verdadeiros “pontos críticos” (cf. C. Estêvão, 1998) a par das necessárias reformulação e explicitação à medida que a investigação se foi desenvolvendo.

Aquelas questões tiveram origem, em primeiro lugar, no contacto do investigador (possível pela sua atividade docente e colaborador da comunidade escolar) com atores²⁸⁸ que, nalguns casos, fazem parte do agrupamento de escolas investigado e, noutros casos, pertenciam a outras organizações escolares, concretamente na qualidade de formandos e colaboradores de outras iniciativas afetas à atividade profissional do investigador. As questões suscitadas por esse contacto

²⁸⁷ Embora admitamos um certo hibridismo estabelecido entre uma orientação dedutiva e uma orientação indutiva. Sobre esta nossa posição metodológica, podemos justificá-la com os seguintes argumentos: por um lado, Jenny Ozga (2000: 152) levanta algumas objeções à orientação indutiva, referindo-se ao facto de “As minhas objeções à indução estão, uma vez mais, relacionadas com a explicitação e com a escolha, pois é difícil que as teorias conhecidas consigam escapar completamente de serem influenciadas pelas concepções pré-teóricas do investigador; os seus interesses irão moldar o conteúdo e a direção da investigação”. Contudo, dado tratar-se de uma investigação que se aproxima de um estudo de caso, Menga Ludke e Marli André (1986) adiantam a possibilidade de, inicialmente, existirem algumas questões ou pontos críticos a serem explicitados no decorrer da investigação. Essas questões têm a função de nos orientar na situação estudada, mostrando-se mais ou menos relevantes e, por outro lado, suscetíveis de serem aperfeiçoadas a cada passo da investigação. Congruentemente, devemos admitir que ao iniciar a nossa investigação com ideias pré-concebidas alinhámo-nos com uma orientação do tipo dedutivo. Contudo, também será admissível que sobre os elementos teóricos e ideológicos que suportaram aquelas ideias pré-concebidas mantivemos um caráter, claramente, reformulável (cf., a propósito, J. Ferreira de Almeida e J. Madureira Pinto, 1995: 88-89). Desta forma, a orientação do tipo indutivo manifestou-se no nosso trabalho por considerarmos que a nossa construção teórica, ao informar todo o nosso percurso empírico, funcionou, também, como precursor e mediador dos nossos dados empíricos, sendo que, se por um lado, esses dados foram conduzidos pela teoria, por outro lado, a teoria não se fechou em ideias pré-concebidas e em hipóteses herméticas e deterministicamente submetidas a um exercício de confirmação ou de infirmação. Pelo contrário, a par de um exercício dedutivo emergia, também, um exercício indutivo, levando a que as próprias hipóteses de trabalho, as questões críticas e as pré-noções teóricas e ideológicas fossem mediadas por alguns dados (documentais e decorrentes de conversas informais e na nossa intervenção prévia enquanto observadores participantes), cumprindo, assim, com os pressupostos, primeiro, da função de comando da teoria e, depois, da função de comando dos dados empíricos (cf., a propósito, M. Casa-Nova, 2009: 54). A este exercício híbrido de posicionamento metodológico corresponde uma tentativa de articular processos de dedução com procedimentos indutivos, tentativa essa consolidada, por exemplo, entre o exercício de definição de hipóteses de trabalho e de questões críticas que, mais tarde, reapreciámos em função dos nossos avanços no terreno, consoante avançámos na investigação. Por outro lado, sujeitámos o nosso quadro teórico e, portanto, as nossas pré-noções teóricas a um exercício de reconsideração teórica e conceptual, precisamente, tendo em conta os dados empíricos recolhidos sustentados pela procura dos significados e dos sentidos subjetivos fornecidos pelos nossos informantes. Assim, se, por um lado, lemos os dados empíricos através das “lentes” teóricas e conceptuais previamente construídas, também é verdade que, no nosso quadro de análise e interpretação dos dados, acabamos por rerear uma parte substancial do nosso objeto teórico e conceptual através desses dados e, num certo sentido, rever e, até, retroceder nas nossas pré-noções teóricas e ideológicas. Desta forma, preocupámo-nos com a tarefa de desenvolver um trabalho de compreensão e interpretação dos sentidos e dos significados, tornados intelegíveis pelas nossas “lentes” teóricas e conceptuais e, ao mesmo tempo, que a análise e interpretação dos dados empíricos permitissem rever o significado que cada ator informante deu à sua ação, pensamento e comportamento e, por essa via, reinterpretar a própria teoria, com um claro efeito de categorização dos dados empíricos e a consequente *reteorização* pela via da descoberta e manipulação da categorização dos dados, pelo que essa nossa *reteorização* emerge como uma elaboração teórica acerca da informação empírica (J. Ezpeleta e E. Rockwell, 1989) ou uma construção humana originada pela “imaginação sociológica” (W. Mills, 1982).

²⁸⁸ Reafirma-se aqui o pressuposto de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994: 85) segundo o qual a própria biografia pessoal do investigador influencia, de forma substancial, a orientação de um trabalho de investigação.

foram amadurecendo, tendo-se recorrido a um contacto permanente com os contextos educativos periféricos (em especial, o contexto educativo alvo desta investigação), ao exame de documentos oficiais, discursos, práticas e de bibliografia especializada para o estudo da temática em causa.

Congruentemente, deixámo-nos orientar e, ao mesmo tempo, perseguir pelas questões que mais nos inquietavam, se bem que, como já observámos, a sua emergência ocorreu ao longo de toda a *démarche* investigativa, precisamente na linha de uma questão mais essencial e central do nosso estudo: de que forma é que as várias referências, os consequentes referenciais de avaliação do desempenho docente e respetivas narrativas e racionalidades se inter-relacionam e com que efeitos o fazem na configuração das políticas e práticas de avaliação do desempenho, com particular destaque para as dinâmicas sócio-organizacionais, o estatuto socioprofissional e atividade dos docentes?

Decorrentemente, as questões que nos foram surgindo relacionaram-se com os seguintes pontos críticos: *i)* Quais as transformações mais relevantes que poderíamos observar entre a *velha* hierarquia de tendência horizontal²⁸⁹ e a mais recente *verticalização* das relações de *poder*, de *autoridade* e de *influência* na escola e na sala de aula? *ii)* Face à normalização e institucionalização das novas políticas educativas, alegadamente, centradas no controlo e avaliação dos docentes, como é que pode ser atualizado o *velho* debate da centralização *versus* descentralização? *iii)* Que perspetiva (metafórica) organizacional poderemos apresentar face à normalização e institucionalização das novas políticas educativas, julgando-as centradas na gestão do fator humano e, em particular, em mecanismos de controlo e avaliação da ação docente? *iv)* Em consequência, como podem ser caracterizados os atuais padrões culturais associados ao *novo* clima organizacional de escola, dentro de uma perspetiva de *poder*, *influência*, *liderança* e *conflito* entre docentes? *v)* Qual ou quais as referências, referenciais e narrativas que tendem a prevalecer no domínio da matriz configuradora das políticas de avaliação do desempenho docente e, consequentemente, das políticas educativas em geral? *vi)* Poderemos estar a falar de efeitos de desagregação socioprofissional no seio da classe docente?

²⁸⁹ O sentido dado à “hierarquização” das relações laborais dos docentes circunscreve-se à lógica socioprofissional decorrente do ECD, envolvendo as relações profissionais estabelecidas entre pares, sem ter em conta a pertença dos docentes aos vários órgãos de direção e gestão escolar. A alegada “verticalização” da hierarquia explica-se pela emergência de novas figuras por via de decreto, com a prerrogativa de serem mais ou menos estáveis, dependendo dos mecanismos da sua nomeação – professores titulares, relatores, elementos da CCAD, elementos do júri de avaliação – (embora protagonizadas por “velhos” atores) que acabam por representar uma novidade no que concerne à posse e uso de poder e autoridade no interior da organização escolar.

Portanto, o nosso estudo incidiu, fundamentalmente, numa análise sócio-organizacional de uma organização escolar, tipificada com a configuração de agrupamento vertical de escolas que, ficticiamente, decidimos apelidar de agrupamento de escolas X. Tal análise visou contemplar a sua configuração sócio-organizacional, partindo da consideração dos contextos e atores diversos que tendiam a influenciar e a protagonizar a produção sentidos e significados sobre o desempenho docente e a sua avaliação.

Quando já antes dissemos que os tópicos de análise teórica não foram perspetivados de forma isolada, muito menos segundo uma perspetiva de leitura linear e subsidiária, em que os primeiros condicionariam os seguintes e aqueles primeiros tornar-se-iam independentes dos segundos, tencionámos assegurar o facto de que desenvolver uma análise sócio-organizacional de nível meso e microinstitucional obrigou-nos a olhar, recorrentemente, para a perspetiva macroinstitucional, estando convencidos que só compreenderíamos as meso e microrreferências, ainda que muitas vezes implícitas, que predispunham o desempenho docente como objeto de avaliação, contemplando o sistema de forma holística²⁹⁰.

Pretendemos, assim, operacionalizar os procedimentos próprios de uma metodologia que procura estabelecer uma relação estreita entre aquilo que acabámos por consolidar como uma ampla construção teórica alvo de uma análise concreta e entre todo o trabalho empírico subjacente à nossa investigação, consolidando o efeito metodológico de utilizar aquela construção teórica como primeiro campo de análise, sendo que, primeiramente, acabámos por tomar a teoria como referencial de leitura da realidade, corroborando o pressuposto de que não existem observações e processos de recolha de dados isentos de teoria (A. Giddens, 1996).

Congruentemente, o contexto que definimos para a nossa investigação é um agrupamento vertical de escolas refletido no seu ambiente sócio-organizacional, considerando como população-alvo da nossa investigação os atores que lideravam e coordenavam o processo de avaliação e, ainda, os atores que viviam a experiência de *avaliar* e *ser avaliados*. Para tal, já antes suscitámos a necessidade de procurar saber como pensam, falam e atuam aqueles docentes sobre o atual

²⁹⁰ As abordagens do tipo holístico são as que permitem, com mais probabilidade, de captar e abarcar o fenómeno no seu conjunto e totalidade, sendo caracterizadas por um exercício constante de contextualização, de orientação específica para o caso em estudo e a permanente preocupação em desenvolver um esforço de compreensão do objeto de estudo (cf., a propósito, R. Stake, 1998; R. Bogdan e S. Biklen, 1994).

projeto político pedagógico e sócio-organizacional centrado na avaliação do desempenho, tratando-se de algo absolutamente central no nosso estudo.

Foi dentro destes pressupostos contextuais que, por exemplo, estivemos interessados em compreender as dinâmicas organizacionais desenvolvidas em torno da avaliação do desempenho docente, percebendo e analisando como é que os órgãos escolares mais implicados nas tarefas de avaliação e respetivos atores (docentes) atuavam, se dinamizavam e se inter-relacionavam para concretizar ou, inversamente, contestar ou resistir às políticas centrais de avaliação de professores e educadores.

Vimo-nos, portanto, na necessidade de observar e analisar o contexto escolar como sistema de trocas e interdependências sócio-organizacionais, retirando daí dados sobre os efeitos de (des)agregação e da eventual “reinvenção” da escola como espaço de socialização profissional. Referimo-nos, também, à necessidade de caracterizar o trabalho sócio-organizacional e profissional que, por força das mais recentes iniciativas de avaliação do desempenho docente, se começa a criar entre a tão desejada sinergia do grupo (entre docentes) e a ação individual de cada docente como adaptação estratégica pessoal.

Finalmente, este quadro de pressupostos levou-nos a tecer algumas abordagens sobre os traços caracterizadores de um corpo docente *inquietado* e marcado pelas inter-relações entre o macropolítico, o mesopolítico e o micropolítico. Foi, aliás, na senda do novo estatuto da carreira docente (cf. Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho) que este conjunto de pressupostos sugeriu a possibilidade, ainda que meramente no registo teórico hipotético, de que no seio do corpo docente estaríamos a assistir à produção de imagens de uma cultura profissional e organizacional dualista, muito marcada pela interação estratégica e por conflitos latentes e explícitos entre docentes avaliadores e docentes avaliados, muito por causa das suspeições criadas pelo efeito da normalização e institucionalização do ato de *avaliar* e de *ser avaliado* e, mais ainda, das tensões e oportunidades daí advindas. Tudo isto introduziu-nos na discussão de um *velho* dilema: perceber o ofício da docência e as crenças que lhe estão associadas sobre a satisfação e motivação da classe.

1.2. A metodologia de referência

A nossa investigação, pela sua própria natureza, assumiu um carácter acentuadamente sociológico, inserindo-se no padrão epistemológico da compreensão sociológica e, também por isso, mantendo uma perspetiva de produção do conhecimento assente na concretização de um grau de inteligibilidade sobre a ação social traduzida numa interação repleta de significados localizados, seja do ponto de vista cultural - portador desses significados -, seja do ponto de vista da história que contextualiza tais significados. Por si só, este enquadramento e orientação epistemológica e ontológica lança as bases da *démarche* de procura dos elementos mais significativos que viria a permitir desenvolver um nível de compreensão do objeto de estudo (realidade ou parte dela), dando, ao mesmo tempo, pistas de como poderíamos recolher tais elementos para conectá-los às características do contexto sócio-organizacional em estudo. Com o mesmo intuito, recolhemos representações sob a forma de sentidos e significados produzidos pelos seus atores, quando inseridos na categoria específica de “informantes privilegiados”.

Assim, impunha-se a constituição de um quadro metodológico capaz fundamentar a nossa leitura da realidade, com base num processo de recolha de dados metodologicamente informado e cuja interpretação fosse feita a partir de pressupostos epistemológicos que salvaguardassem a relação entre os aspetos tóricos de que nos acercámos e os dados empíricos recolhidos e sistematizados para o efeito.

Ao propormos um processo de investigação que visasse pôr a “descoberto” o legado educacional e pedagógico das atuais políticas educativas centradas na avaliação do desempenho dos professores e educadores, estaríamos, desde logo, comprometidos com uma perspetiva metodológica suficientemente eclética que procurasse dar conta de uma compreensão dos *fundamentos básicos* que tendem a suportar, mais implícita ou mais explicitamente, a avaliação do desempenho docente, que já antes enquadrámos no arquétipo da *multirreferencialidade* do desempenho docente, colocado na condição de objeto de avaliação.

Decorrentemente, procurámos aceder a uma metodologia que se mostrasse congruente com a natureza qualitativa da nossa investigação, implicando uma adequabilidade às abordagens dos processos organizacionais, culturais e sociopolíticos ocorridos no contexto de um agrupamento de escolas específico, onde interagem atores (docentes) que, em virtude da sua posição diferenciada, se mostram portadores de níveis de compreensão, de sentidos e significados difusos,

por vezes coincidentes, outras vezes descoincidentes, encetando, portanto, lógicas de ação amplamente condicionadas pela posse diferenciada de *poder, influência, conhecimento e autoridade* sobre o ato e as consequências de avaliar e ser avaliado. Tratou-se, conseqüentemente, de uma metodologia cuja orientação epistemológica procurou concretizar um nível de apreensão dos processos que evoluíram a configuração sócio-organizacional do agrupamento de escolas X e a produção sentidos e significados sobre o desempenho docente e a sua avaliação, visando, a este propósito, a análise e compreensão dos discursos e das práticas que, de alguma forma, poderiam ser emparelhadas com o propósito de referencialização periférica do desempenho docente.

1.2.1. Aspetos básicos da sociologia compreensiva – os nossos pressupostos epistemológicos

Contextualizada numa clara contraposição ao *padrão de explicação sociológica*²⁹¹, a nossa investigação seguiu, como já antes referimos, as linhas de um *padrão metodológico da*

²⁹¹ Enquadrável no *padrão metodológico da explicação* do conhecimento sociológico de Émile Durkheim (1991), caracterizado por um pendor de cientismo positivista e de um empiricismo sociológico com raiz em August Comte (1996, 1998) e Stuart Mill (2001), respetivamente, (denotando influências, tanto do positivismo naturalista como do idealismo racionalista) atribuindo, neste caso concreto, uma importante função à sociedade, enquanto fonte e origem das categorias fundamentais, a partir das quais se desenvolve todo o processo do conhecimento sociológico. Corroborando parcialmente a aceção epistemológica de G. Bachelard (1990, 1996) (inscrita no paradigma do racionalismo-experimentalismo científico), na perspetiva durkheimiana, dá-se “[...] uma articulação sociológica permanente entre as noções pelas quais tentamos perceber e interpretar a experiência e as práticas sociais. As categorias do conhecimento são categorias sociais originadas na sociedade, ‘representações coletivas’ transformadas pelo cientista social em conceitos sociológicos; a possibilidade da explicação socioantropológico dos factos sociais, seja qual for a sua natureza – morais, estéticos, económicos, religiosos, etc. Qualquer fenómeno social é suscetível de ser apreendido e explicado desde o único lugar em que essa apreensão e explicação são possíveis, desde o próprio âmbito do social; a sociedade assume a forma suprema de uma lógica – a lógica de consciência, de linguagem e de representações culturais -, onde se oculta a verdade e onde a investigação trabalha para a explicitar; a sociedade é irredutível a qualquer forma anterior de constituição: individual, natural ou supranatural; ela é independente e autónoma; as múltiplas interações estabelecidas entre os indivíduos não alteram a sua natureza social” (A. Yáñez Casal, 1996: 24). É aqui salvaguardado o pressuposto da objetividade recorrendo à exterioridade do investigador em relação aos factos sociais, estes vistos como “coisas” - primeira regra do método sociológico durkheimiano -, inculcando um espírito científico do investigador que é independente dos factos que observa e explica, enquanto condição básica do observador, isento de pré-noções que lhe garante a sua exterioridade relativamente aos factos (É. Durkheim, 1991: 51 e ss.). Émile Durkheim refere-se assim ao “facto social”: “*Facto social é toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então, que é geral no âmbito de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independentemente das suas manifestações individuais.*” (*idem, ibidem*. 39 [itálico do autor]). A segunda regra do método durkheimiano assenta no pressuposto da explicação causal, recorrendo ao método da experimentação indireta, rejeitando a possibilidade de se dar a experimentação artificial ou laboratorial. Adota, portanto, um método experimental comparativo, demonstrativo de “variações concomitantes” entre os factos sociais (A. Yáñez Casal, 1996: 24-25). Ou, como refere o próprio Émile Durkheim (1991: 137), relativamente às regras de utilização da “prova”: “[...] a explicação sociológica consiste exclusivamente em estabelecer relações de causalidade, quer se trate de ligar um fenómeno à sua causa, quer, inversamente, uma causa aos seus efeitos úteis. Por outro lado, como os fenómenos sociais escapam, evidentemente, à ação do operador, o método comparativo é o único que convém à sociologia”. Sedas Nunes (1981: 9) a esse método chamou-lhe “naturalista” pelo facto de conceber o social em termos não sociais, descrevendo-o e interpretando-o a partir de fatores naturais (físicos, biológicos ou psicológicos), inerentes, por isso, à natureza humana. Nesta perspetiva exclui-se a necessidade de uma investigação social acerca desses fenómenos, já que, por hipótese, as causas que os explicam são naturais e não sociais. A respeito do método sociológico de Émile Durkheim veja-se o próprio (1991) e Augusto Santos Silva (1988). Alternativamente, interessa-nos, neste momento, fazer uma alusão à emergência do paradigma qualitativo face ao paradigma quantitativo da investigação sociológica: até aos anos cinquenta e sessenta, em Inglaterra, a investigação em sociologia da educação baseava-se, essencialmente, na utilização de técnicas quantitativas. A partir daí, e com a abertura da “caixa negra”, as investigações neste âmbito passaram a encontrar no paradigma qualitativo uma realização metodológica compatível e válida, designadamente quando se baseia na orientação etnográfica. Passando a ser vista como uma metodologia adequada ao levantamento em profundidade dos sistemas de crenças e valores e dos artefactos organizacionais e das suas implicações nos modos de procedimento, nos comportamentos dos atores e nas ações por eles empreendidas. Algumas das mais

compreensão sociológica, caracteristicamente de linha weberiana. Uma linha teórica que, aliás, rejeita qualquer tipo de determinismo social, garantindo uma certa ligação à epistemologia antropológica, que em concreto, se inscreve no paradigma da sociologia compreensiva.

Ao contrário da sociologia explicativa de Émile Durkheim (1991), que partia da sociedade enquanto unidade fundamental do seu método explicativo, Max Weber toma o indivíduo como o ponto de partida do seu método compreensivo, mas com o intuito de compreender o social, recorrendo à construção dos “tipos ideais”, distanciando-se tanto do positivismo naturalista como do idealismo racionalista.

O objeto do estudo sociológico constitui, por isso, um pequeno fragmento da realidade social, escolhido em função do que significa para o observador, do seu *interesse*, *significação* e do *valor* que lhe é atribuído pelos sujeitos, enquanto três componentes fundamentais a partir das quais se procura iniciar o processo de conhecimento científico em ciências sociais (A. Silva, 1988: 47, 48). De facto, o significado do objeto, as “lentes” teóricas e conceptuais, as pré-noções, os preconceitos e a dimensão axiológica²⁹², entre outros, condicionam o ato do cientista social que se interroga sobre a realidade social. Neste caso, a subjetividade do conhecimento científico não põe em causa a objetividade e rigor dos procedimentos metodológicos, apelando ao pluralismo metodológico (A. Yáñez Casal, 1996: 28, 29).

Assim, a validade científica do método weberiano corresponde a um “processo de apropriação cognitiva do real” enquanto construção intelectual, e não representando a realidade tal como ela é em si mesma (cf. A. Silva, 1988: 45). É, neste sentido, que esse método procura

“[...] as bases lógicas da objetividade respeitando os limites impostos pelos elementos subjetivos implicados na relação a valores. *Dentro* desses limites, a ciência é uma prática intelectual organizada segundo normas e subordinada a cânones de demonstração imperativa” (*idem, ibidem*: 57 [itálico do autor]).

O critério da objetividade, em Max Weber (1983), é discutido ao nível de três dimensões metodológicas: *i)* a da *validade* (dizendo respeito ao cânones da verdade científica); *ii)* a do *valor*

interessantes investigações sobre a escola são também estudos de caso, sobretudo os realizados em Inglaterra, sob inspiração das perspetivas interpretativas introduzidas, no início dos anos 60, pela Nova Sociologia da Educação, e nos Estados Unidos da América, na continuidade da tradição inaugurada pela Escola de Chicago (cf. R. Bogdan e S. Biklen, 1994).

²⁹²Não obstante prever que os valores condicionavam o processo de investigação, Max Weber defendia uma clara distinção entre opinião e crença da verdade científica e entre o “conhecer” e o “julgar”, ou dos “juízos de facto” (estabelecendo uma clara distinção entre “juízos de valor” e entre “juízos de facto”) (A. Silva, 1988: 50, 54).

da verdade (dizendo respeito às premissas sobre as quais assenta a crença no valor de ciência); *iii*) e a das *avaliações* (dizendo respeito ao modo como qualificamos as coisas e os seres, a realidade social e tudo que a compõe suscetível à abordagem sociológica).

Contrariamente, a abordagem positivista enquadra-se no âmbito do paradigma quantitativo que, contrastando com as abordagens qualitativas de raiz interpretativa e compreensiva, adota os seguintes postulados: *i*) o mundo social é inacessível na sua essência; *ii*) o mundo subjetivo, o da consciência, da intuição e dos valores, escapa, como tal, ao objetivismo da ciência; *iii*) a observação exterior e descomprometida, o teste empírico objetivo, são os únicos guias das orientações científicas. A compreensão e a introspeção são rejeitadas como métodos passíveis de controlo empírico e metodológico; *iv*) a noção de lei geral encontra-se no centro da agenda positivista, tipificada na orientação nomotética; *v*) o único conhecimento válido é o oriundo de dados inferenciais, com capacidade para prever os acontecimentos (cf. M. Lessard-Hébert, G. Goyette e G. Boutin, 1990: 37).

Por conseguinte, a separação entre o método durkheimiano e o método weberiano é evidente. Enquanto o primeiro apela ao carácter homogéneo dos valores e das normas sociais (como que tratando-se de uma consciência coletiva da sociedade, dotando-a de uma explicação racional para os factos sociais), o segundo acentua o pluralismo e o antagonismo de valores e, decorrentemente, as contradições daí resultantes, potencialmente irresolúveis, atribuindo um certo carácter racional ao domínio dos meios da ação humana, mas nunca a determinação dos fins dessa ação. Por outras palavras, o *ser* não autoriza a determinação do *dever-ser*, apelando a um anticientismo positivista e reafirmando a importância assumida pelo papel axiológico da liberdade de ação consciente e voluntária para as orientações da vida do sujeito, incluindo o campo das decisões políticas (*idem, ibidem*: 53).

A estratégia metodológica compreensiva weberiana assenta na definição do “tipo ideal”, articulando o rigor de um método e a sua necessária flexibilidade e pluralidade metodológicas. O “tipo ideal” (M. Weber, 1983, 1997), enquanto definição conceptual da realidade, assume aquilo que, na perspectiva durkheimiana, tem a função de procurar regularidades. Os tipos de dominação (legal, tradicional e carismática) dão conta das regularidades e fornecem quadros conceptuais de referência teórica e heurística. Contudo, não esgotam as constelações do real; funcionam, antes, como construtos e “lentes teóricas”. Contando, ainda, com o facto de que esses “tipos ideais” são

construídos recorrendo à observação da realidade, representando, além disso, apenas um quadro conceptual possível entre muitos outros, não sendo conotado com um modelo abstrato, racional e pragmático a seguir, na senda da universalização do conhecimento. É apenas um meio de conhecimento, é a “lente” sociológica, a forma ou o instrumento de captar os dados da investigação que, porventura, não exprimem a própria realidade, e nunca representando o fim conclusivo desse conhecimento (S. Nunes, 1981: 45; A. Yáñez Casal, 1996: 31, 32; A. Silva, 1988: 84)²⁹³. Corrobora-se a ideia de que não há observação possível sem que haja uma categorização da realidade observada, com referência a elementos teóricos e/ou ideológicos prévios (embora reformuláveis), na assunção de que os dados captados não são a própria realidade nem o seu registo passivo, transportando e impondo, apenas, significações e pontos de partida à prática científica. A teoria domina e determina o significado e a articulação dos vários momentos da investigação, atribuindo-se, deste modo, a “função de comando” da teoria sobre a prática investigativa (J. Almeida e J. Pinto, 1995: 88-89).

O anticientismo positivista inscrito na epistemologia weberiana, parte, também, do facto de Max Weber distinguir três procedimentos intelectuais e metodológicos: *i)* interpretar (dar conceptualmente conta da ação); *ii)* compreender (apreender o sentido da ação); *iii)* explicar (estabelecer possíveis relações de causa-efeito). Max Weber (1983, 1997) recusa, assim, o determinismo naturalista (que ignora a importância dos valores no decorrer do processo de investigação, reduzindo a complexidade das singularidades valorativas a uma orientação nomotética vazia de sentido) e a ideia da impossibilidade de haver conhecimento científico social. Valoriza, pelo contrário, não apenas a ação humana (inscrita no modelo de ação racional ou normalizada), mas, também, o fator “sensibilidade humana”, os preconceitos, os temperamentos, os humores, os afetos e as motivações (cf. A. Silva, 1988).

Substitui-se, assim, como argumenta o autor (*ibidem*. 64 e ss.), a explicação causal ou o jogo da causalidade pela compreensão, pelo jogo das representações, dos sentimentos e das motivações, do *sentido*, do *significado da e na ação social*.

²⁹³ Ideias que se enquadram na perspetiva de Seda Nunes (1981: 12): “[...] nas ciências sociais, tal como nas outras ciências, o trabalho que se efetua não é o da apreensão e manipulação direta do real, mas de construção de conceitos e relações entre conceitos (‘objetos de conhecimento’) que servem como objetos imprescindíveis para se alcançar, indiretamente, uma certa forma de aproximação cognitiva do campo da realidade considerado. É através dessa forma de aproximação/apropriação cognitiva que *se define e configura uma ‘representação’* (a que alguns chamam, sem sentido pejorativo, ‘simulação’) *do real cujo conhecimento se tem por finalidade íntima atingir* e, por conseguinte, uma ‘representação’ *do que tem de específico o campo da realidade sobre o qual o trabalho científico se exerce*” (itálicos do autor).

O *sentido* é conferido pelos atores, atribuindo diversos *sentidos* e *significados* aos objetos, fenómenos e coisas. Um *sentido* que deve ser conhecido diretamente. Recusa-se a ideia de existir factos científicos puros, uma vez que os factos sociais existem em função de determinados dados, havendo sempre uma interpretação teórica por detrás deles. Qualquer facto é sempre portador de uma interpretação teórica, mesmo que provisória (S. Nunes, 1981: 43-44).

Assim, a imputação causal determinista, enquanto jogo de processamento de operações lógicas, de seleção/eliminação e abstração, para estabelecer a conexão entre os elementos “essenciais” e para estabelecer a relação entre causa e efeito, na base dos pressupostos da experimentação *ex post facto*, é recusada neste quadro epistemológico. Pelo contrário, o que preside às nossas opções teóricas e metodológicas e, decorrentemente, à escolha do respetivo paradigma de investigação é o “[...] problema e as situações de estudo” (J. 1995: 21), levando a que o nosso estudo aborde uma organização educativa na sua “dinamicidade” organizacional atual protagonizada por atores inseridos numa (micro)sociedade²⁹⁴. A este propósito, António Firmino da Costa (1992: 15, 16), quando se refere à sociologia e à abordagem sociológica²⁹⁵, afirma:

“Uma das coisas que a sociologia faz ao analisar uma questão é encará-la como um *facto social*. Procura, desde logo, discernir em que medida um determinado fenómeno é um fenómeno social. [...]. A análise sociológica é, sobretudo, uma análise de *relações sociais*. A perspectiva em que a sociologia se coloca ao procurar fazer luz sobre determinado acontecimento ou aspeto da sociedade consiste, antes demais, em examiná-lo do ponto de vista do conjunto de relacionamentos sociais, de interdependências entre indivíduos ou grupos, presentes na constituição desse fenómeno social” (itálicos do autor).

Neste sentido, a nossa consciência sociológica residiu no ato de observar o indivíduo em sociedade, sujeito a todo o tipo de influências sociais em que participa e, ao mesmo tempo, condicionantes da sua própria ação social.

²⁹⁴ Peter I. Berger (s/d: 37) define “sociedade” como “[...] um grande complexo de relações humanas, ou [...], um sistema de interação”. Sobre o que é “social” o autor refere-se “[...] à qualidade de interação, inter-relação, reciprocidade”, resultante do encontro de pessoas.

²⁹⁵ António Firmino da Costa (1992: 17-18), acerca do trabalho sociológico, diz que “Um dos objetivos centrais da sociologia é, precisamente, o de procurar explicitar e decifrar a gramática da vida social. A sociologia situa-se nesta articulação entre o conhecimento de todos – a experiência de vida nas sociedades contemporâneas – e o desconhecimento de muitos: as lógicas ou as gramáticas do relacionamento interpessoal e ação coletiva, da organização das sociedades e dos processos sociais”.

A análise sociológica, pelas suas próprias características, é evidenciada por uma especial atenção aos motivos que levam os atores sócio-organizacionais a pensar, a agir e a relacionar-se de determinada forma, ou, como António Firmino da Costa (*ibidem*: 16, 17) refere:

“A análise sociológica está particularmente atenta às razões que os indivíduos dão para aquilo que fazem. [...]. Procurar compreender e interpretar o *sentido* que as pessoas atribuem às suas ações é um dos componentes fundamentais do trabalho do sociólogo [...].

A complementaridade entre a interpretação das razões e a análise das determinações, umas e outras convergentes na produção de um certo fenómeno social, é uma das pedras de toque da perspectiva sociológica.

Em todo o caso, os fenómenos sociais não se reduzem às condições sociais de que emergem e ao sentido com que os intervenientes as vivem”.

Não obstante enveredarmos por uma abordagem sociológica, contámos com o contributo do aspeto biográfico, que assumiu particular importância já que o que esteve em jogo, em primeira instância, foi o *ator* e a *ação* que desenvolve dentro do *sistema social*²⁹⁶ e/ou organizacional em que está inserido. A função desempenhada, a posição hierárquica ocupada, os objetivos pessoais e profissionais, as perspetivas de vida, os valores políticos, tudo isto, são aspetos que condicionam e influenciam a conduta dos atores em contexto social e organizacional. Apresentaram-se-nos, por isso, como aspetos de incontornável relevância para analisar, compreender e interpretar as dinâmicas de ação social e organizacional do agrupamento X. A este respeito, também C. Wright Mills (1982: 176) corrobora:

“A vida do indivíduo não pode ser compreendida adequadamente sem referência às instituições dentro das quais sua biografia se desenrola. Pois esta biografia regista a aquisição, abandono, modificação e, de certa forma muito íntima, a passagem de um papel para outro [...]. Grande parte da vida humana consiste em desempenhar tais papéis dentro de instituições específicas. Para compreender a biografia de um indivíduo, devemos compreender a significação e o sentido dos papéis que desempenhou e desempenha; para compreendê-los, devemos compreender as instituições de que são parte”.

²⁹⁶ David Berry (1976: 16-17) distingue “sistema” de “sociedade”. Apesar de admitir uma aproximação dos conceitos em termos de significados, o autor observa que “[...] as noções de ‘sociedade’ e ‘sistema’ podem ser quase sinónimas, mas nem sempre o são. Em primeiro lugar, embora o ‘sistema’ se refira ao sistema de sociedade e ao poder impessoal do sistema sobre o indivíduo, pode também se referir a setores muito limitados e específicos da experiência de vida dos indivíduos – sua situação no trabalho, por exemplo [...]. Esta conceção distingue-se por referir-se à maneira de organizar as coisas. Se o conceito é usado com referência a uma organização distinta [...] talvez se admita que ela foi um dia conscientemente construída. Porém, também se admite que ela gera o seu próprio ímpeto, os seus próprios mecanismos de autopropetuação e os seus próprios dispositivos para garantir que os indivíduos a ela associados venham a servir às necessidades dela. O ‘sistema’ é anónimo e não pode ser identificado com indivíduos específicos. [...] A perspectiva sociológica do sistema social desenvolveu-se, em grande parte, através do empréstimo às perspetivas das Ciências Naturais [...]. Ela se refere ao modo pelo qual a vida social é organizada e ordenada. Pode referir-se à sociedade global, a um setor da sociedade – o setor educacional, por exemplo – ou a um pequeno grupo – a família por exemplo – como sendo um sistema social. Na perspectiva do sistema social, considera-se que a vida social esteja ordenada de tal modo que cada aspeto da vida social relaciona-se de um modo intrincado, mesmo se indiretamente apenas, a cada outro aspeto”.

O trabalho sociológico observa práticas, procura analisar, compreender e interpretar, criticamente, o *sentido*, o *significado* e a *ação social* dos atores. Neste contexto da análise social e, em especial, da nossa análise sócio-organizacional, foi importante atender aos conceitos de *comportamento*, *conduta*, *prática social* e *ação social*.

O facto de termos investigado os comportamentos, as motivações, os modos de pensar e de agir dos atores (docentes), levou-nos a centrar grande parte da nossa atenção no “protagonista social” e, necessariamente, a investigar a relação existente entre a “estrutura” e a “ação”²⁹⁷, ou seja, entre aquilo que representava a estrutura social e organizacional e o ato aí cometido pelos atores. Ou, como diz o autor (*idem, ibidem*: 83):

“O que os agentes sociais pensam, dizem e fazem depende em grande medida – embora não exclusivamente, nem sempre do mesmo modo ou com a mesma intensidade – de um conjunto de propriedades que os caracterizam. E que os situam, uns em relação aos outros, em posições sociais distintas, com desiguais recursos e poderes, oportunidades e disposições”.

²⁹⁷ A definição de “estrutura” de António Firmino da Costa (1992: 82-84) acrescenta-se as “condições” em que os atores cometem os seus atos. Essas condições mais não representam do que os recursos, os poderes, as posições, os papéis ou as funções sociais. O autor vai mais longe lançando a ideia de que as estruturas sociais (e eventualmente organizacionais) de que aqui falamos não são imutáveis. Pelo contrário, os “Processos de transformação estrutural das sociedades, tais como os que estão ligados à inovação tecnológica, ao desenvolvimento dos sistemas de ensino e de segurança social, às mudanças nos mercados económicos e nas instituições políticas, aos movimentos migratórios, ou outros, implicam igualmente transformações na composição social da população, e nas relações entre os seus diferentes segmentos”. Por “ação” entendamos, nas palavras do autor “[...] aquilo que os agentes sociais fazem [...]”. O autor não defende, portanto, que as estruturas alterem as práticas. Diz que “Através destas mudanças nas características sociais dos protagonistas, as dinâmicas estruturais repercutem-se em transformações nas ideias, nos valores, nas ações coletivas, nos estilos de vida, nas práticas quotidianas. Não se trata, portanto, de um efeito direto e linear das estruturas sobre as práticas sociais. Uma das vias por intermédio das quais as condições estruturais influem na ação social consiste, [...], na forma como contribuem para configurar os protagonistas sociais da ação, bem como as relações que entre eles se estabelecem”. Mas, advogando no outro sentido da questão, o autor continua: “Pelo seu lado, são as práticas sociais dos indivíduos e dos grupos, com as propriedades de classe de que são portadores, que produzem as estruturas e os processos sociais.” A este respeito atendamos ao que C. Wright Mills (1982: 12-13) afirma: “A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é a sua tarefa e a sua promessa. A marca do analista clássico é o reconhecimento delas [...]. Nenhum estudo social que não volte ao problema da biografia, da história e de suas interligações dentro de uma sociedade completou a sua jornada intelectual. Também, a este respeito, Anthony Giddens (1996: 140-141) fala-nos da “produção e reprodução da estrutura”; referindo-se diretamente a Max Weber, observa que “O verdadeiro *locus* da distinção que Weber faz entre ‘ação’ e ‘ação social’ reside na diferenciação da ação em relação a atos realizados com qualquer espécie de intenção comunicativa, sendo esses atos a condição necessária à interação.” Por isso, diz ele que, “As coletividades ‘consistem’ em interações entre os membros, ao contrário do que acontece com as estruturas; contudo, qualquer sistema de interação, desde um encontro casual até uma organização social complexa, pode ser analisado estruturalmente”. Para este autor a estrutura “[...] não é um ‘grupo’, ‘coletividade’ ou ‘organização’: estas realidades têm propriedades estruturais. Os grupos, coletividades, etc., podem e devem ser estudados como sistemas de interação, assim restando poucas dúvidas de que os conceitos teóricos de sistema possam ser aplicados de forma proveitosa em ciências sociais. [...] A interação é constituída pelo e no comportamento dos sujeitos; a *estruturação*, enquanto reprodução de práticas, refere-se abstratamente ao processo dinâmico pelo qual as estruturas se constituem. Por *dualidade de estrutura* quero dizer que a estrutura social tanto é constituída pela atividade humana como é ainda, ao mesmo tempo, o *verdadeiro meio* desta constituição”. Sobre os conceitos de ‘estrutura’ e ‘ação’ o autor defende que os meios sociais em que os indivíduos existem são estruturados com base numa espécie de “ordem social” e em regularidades, comparando a estrutura social à estrutura de um edifício. O autor argumenta que “Os sistemas sociais são formados por ações e relações humanas – [...]. Devemos entender as sociedades humanas como *se fossem edifícios que estão constantemente a ser reconstruídos pelos próprios tijolos de que são feitos*. As nossas ações são influenciadas pelas características estruturais das sociedades em que somos criados e em que vivemos, características essas que ao mesmo tempo recriamos (e até certo ponto alteramos) com as nossas próprias ações” (*idem*, 1997: 32). Ver, também, sobre “estrutura social”, Peter Worsley (1974: 70).

Isto quer dizer que a consolidação do nosso olhar sociológico passou por “ver além das fachadas das estruturas sociais” (S. Nunes, 1981: 25), por ver o lado informal dessa estrutura (P. Berger, s/d: 41, 43) ou, dito de outra forma, por ir além dos limites da estrutura formal²⁹⁸ do agrupamento e do próprio sistema.

Em qualquer dos casos, aqueles contextos estavam fortemente conectados com biografias,²⁹⁹ com um teor histórico, com relações entre indivíduos que atuavam dentro de determinada estrutura social e/ou organizacional, de acordo com um quadro de normas ou regras³⁰⁰, que conta uma história de relações vividas pelos seus atores.

Portanto, não importou, apenas, ter em consideração as estruturas e os indivíduos. Efetivamente, houve necessidade de ter a percepção clara de que tudo acontece num dado momento histórico ou, como diz C. Wright Mills (1982: 156):

“A Ciência social trata de problemas de biografia, de história e de seus contactos dentro das estruturas sociais. São estes três – biografia, história, sociedade – pontos coordenados do estudo adequado do homem, [...]. Os problemas do nosso tempo – que incluem o problema de natureza mesma do homem – não podem ser formulados adequadamente sem aceitarmos na prática a opinião de que a história é a medula do estudo social, [...]”.

Mais adiante, o autor confirma:

²⁹⁸ A este respeito, Anthony Giddens (1997: 31-32) afirma que “Como indivíduos, sabemos bastante acerca de nós próprios e da sociedade em que vivemos [...]. No entanto, esse autoconhecimento tem limites bem definidos e uma das funções principais dos sociólogos é mostrar quais são esses limites [...]. A pesquisa sociológica ajuda a identificar as limitações das nossas opiniões sociais e, ao mesmo tempo, a aumentar o nosso conhecimento sobre nós próprios e sobre o contexto social”.

²⁹⁹ Peter I. Berger (s/d: 119-120) defende que o indivíduo é percebido “[...] como um repertório de papéis, cada um dos quais adequadamente equipado com uma determinada identidade. O âmbito da pessoa individual pode ser medido pelo número de papéis que é capaz de desempenhar. A biografia da pessoa se nos afigura agora como uma sequência ininterrupta de desempenhos num palco, para diferentes plateias, às vezes exigindo mudanças totais de roupagens, sempre exigindo que o ator *seja* o personagem [...]. Visto sociologicamente, o ‘eu’ deixa de ser uma entidade objetiva, sólida, que se transfere de uma situação para outra. Será um processo, criado e recriado continuamente em cada situação social de que uma pessoa participa, mantido coeso pelo ténue fio da memória”.

³⁰⁰ David Berry (1976: 39) refere-se às regras sociais enquanto normas de conduta. Diz o autor que “As normas, regras de procedimento e conduta na vida social, são intrinsecamente sociais. São sociais na medida em que não apenas se referem à vida social, mas que são elas próprias um produto da vida social [...]. O indivíduo nasce numa sociedade e é socializado para aceitar as regras dessa sociedade que já existiam antes dele [...]. Ao longo da sua vida, o indivíduo é socializado para aceitar as normas dos diversos grupos sociais nos quais participa – a família, o grupo de companheiros de escola, a linha de produção da fábrica, o clube dos trabalhadores e assim por diante. As normas sociais podem às vezes parecer ter sido deliberadamente formuladas por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, [...]. No entanto, se tais regras não forem reforçadas por pressões sociais não poderão ser consideradas normas sociais.” Contudo, o autor distingue normas sociais de leis e regras formais e escritas, argumentando que, “[...] não apenas as normas sociais incluem muito mais do que códigos formalizados, mas também os códigos escritos formalizados podem algumas vezes estar em descompasso com, ou até mesmo ser irrelevantes para, as normas da vida social”. (*idem, ibidem*: 40). Ao relacionar as normas sociais com a mudança social o autor adianta que “Se as normas sociais são a base da ordenação da vida social, segue-se que a mudança, mudança na estrutura da sociedade, ocorre em decorrência de mudanças nas normas sociais”.

“Mesmo que nosso trabalho não seja explicitamente comparado – mesmo que nos preocupemos com alguma área limitada de uma estrutura social nacional – precisaremos de materiais históricos. Somente por um ato de abstração, que viola desnecessariamente a realidade social, podemos tentar congelar um momento reduzidíssimo. [...]. O cientista social deseja compreender a natureza da época presente, delinear-lhe a estrutura e discernir as principais forças que nela atuam. Cada época, quando devidamente definida, é um ‘campo de estudo inteligível’, que revela a mecânica do processo histórico a ela peculiar. O papel das elites do poder, por exemplo, no processo histórico, varia de acordo com a extensão em que os meios institucionais de decisão são centralizados” (*idem, ibidem*: 165).

Contudo, devemos admitir que a nossa abordagem sociológica não dependeu apenas do ator, da estrutura e dos contornos históricos da situação ou fenômeno estudado. Trata-se de um aspeto, entre outros, que diz respeito, exatamente, às condições e limitações da investigação proporcionadas pela ação do sociólogo. A este respeito o autor (*ibidem*: 192) afirma:

“Não há nenhuma necessidade, para os cientistas sociais, de permitirem que o sentido político de seu trabalho seja modelado pelos ‘acidentes’ do cenário, [...].

Não há nenhuma forma pela qual qualquer cientista social possa evitar a escolha de valores e considerá-los implícitos ao seu trabalho como um todo [...].

O cientista social não enfrenta, em sua atividade, a necessidade súbita de escolher valores. Seu trabalho já se faz à base de certos valores, escolhidos entre os que foram criados pela sociedade ocidental”.

Congruentemente, alinhámo-nos com a perspectiva de que o investigador é um ator a considerar nas suas dimensões social, política e cultural, portador de motivações, interesses, objetivos pessoais, profissionais e institucionais, de crenças e valores que, no seu conjunto, são determinantes da sua ação, não se pode abstrair da sua condição de sujeito cultural, social, organizacional e profissional.

Assim, ao enveredar por orientações teóricas e metodológicas próprias do paradigma da sociologia interpretativa³⁰¹ e compreensiva, de linha tipicamente weberiana, a nossa investigação pautou-se pela procura da descoberta e da compreensão dos “significados” que os atores

³⁰¹ Anthony Giddens (1996), ao falar do significado da sociologia interpretativa, enquadra este paradigma na perspectiva fenomenológica, segundo a qual a compreensão da realidade assenta na compreensão do comportamento dos outros, conduzindo a um processo de tipificação através do qual cada ator aplica esquemas interpretativos sobre o significado do que os outros fazem, dando, assim, sentido à conduta dos outros por meio de um exercício intelectual. Robert Bogdan e Sari Biklen (1994: 53, 54), enveredando por uma tradição claramente weberiana (no que diz respeito à atenção especial ao “significado”) definem a orientação fenomenológica e afirmam que “[...] os fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares. [...] aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o componente subjetivo do comportamento das pessoas”. Veja-se, também, a este respeito, Robert Bogdan e Sari Biklen (1994); M. Lessard-Hébert, G. Goyette e G. Boutin (1990); Adolfo Yáñez Casal (1996: 36-41); Anthony Giddens (1996: 38-48, 1998).

sociais³⁰² apresentavam acerca de determinadas temáticas no seu contexto e “ação social” ou, como afirmam Menga Ludke e Marli André (1986: 16):

“[...] das estruturas de significado dos participantes nas diversas formas em que são expressas, os tipos de dados relevantes são: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e de não-ação; traços, registros de arquivos e documentos”.

A perspetiva weberiana é vincada nesta investigação por acentuar a importância do ator social e da sua subjetividade, realçando, por isso, a sua aproximação ao interaccionismo simbólico³⁰³, à etnografia³⁰⁴ e à orientação fenomenológica enfatizando “a compreensão interpretativa das interações humanas” (R. Bogdan e S. Biklen, 1994: 53).

Quando nos referimos às “interações humanas”, falamos não apenas das “definições” que os atores constroem uns em relação aos outros, mas, também, das “definições” que desenvolvem acerca de si próprios. Algo que diz respeito à imagem e à tomada de consciência de quem são perante si próprios e perante os outros atores. A este respeito Robert Bogdan e Sari Biklen (*ibidem*: 57) referem:

“Outra componente importante da teoria da interação simbólica é o construto do *self*. O *self* não é visto como residindo no interior do indivíduo, como um ego ou um conjunto organizado de necessidades, motivações e normas ou valores internos. O *self* é a definição que as pessoas

³⁰² Referindo-se também ao ator social, mas noutros moldes, Alain Coulon (1995: 112), ao reportar-se às escolhas metodológicas e aos dispositivos práticos de investigação que envolvem os atores fala-nos do “membro”. Para o autor, o “membro” é aquele que possui “[...] a competência social da coletividade na qual vive. O princípio da entrevista etnográfica consiste em obter de um informador o saber socialmente sancionado de sua comunidade, o que quer dizer que suas descrições e comentários são reconhecidos como válidos e apropriados pelos outros membros competentes da comunidade”.

³⁰³ A propósito, ver nota 117 do capítulo II.

³⁰⁴ Relativamente à abordagem etnográfica, Peter Woods (1987: 18) apresenta-a como uma forma de investigação que “Interessa-se pelo que as pessoas fazem, como se comportam, como interatuam. Propõe-se descobrir as suas crenças, valores, perspetivas, motivações, e o modo como tudo isso muda com o tempo ou de uma situação para outra. Procura fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspetivas dos membros do grupo. O que conta são os *seus* significados e interpretações”. M. Griaule (1969:15-16) escreve a este respeito: “A etnografia ocupa-se dos eixos de repetição, pois as instituições e as crenças impõem aos homens regras de vida que os levam a ter os mesmos gestos e a adquirir as mesmas atitudes mentais em certos momentos e circunstâncias. Ela dá assim, de algum modo, uma descrição da norma na sua dinâmica”. Neste sentido, apesar de reafirmarmos o carácter etnográfico “impuro” da nossa investigação, tendo em atenção a perspetiva dada por Marcel Mauss (1972), Judith Bell (1997) e Peter Woods (1987) -, verifica-se que existem muitos pontos que identificam os nossos procedimentos investigativos com a inspiração etnográfica, particularmente no que se refere ao facto de se estar a estudar e explorar um fenómeno social determinado num espírito de grande flexibilidade e abertura e a recorrer a uma perspetiva descritiva e compreensiva das perspetivas dos atores sociais. No que concerne à observação (enquanto uma das mais importantes técnicas utilizadas nas investigações etnográficas), apesar de ter uma vertente da análise (ambientes de reuniões e assembleias) em que foi não participante, porém, quando nos reportarmos para a observação fora desse contexto (sala de professores, bar, corredores, *halls*, complexos pedagógicos, e mesmo no exterior da escola, quando se mantinha um contacto externo com os atores escolares) aí, a observação foi (mesmo que reduzida a um mínimo possível e permitido, para diminuir os efeitos do observador), em alguma medida, do tipo participante.

constróem (através da interação com os outros) sobre quem são. Ao construir ou definir o *self*, as pessoas tentam ver-se como os outros as veem, [...]. Deste modo o *self* também é uma construção social, o resultado do facto das pessoas se perceberem e desenvolverem uma definição através do processo de interação” (itálico dos autores)

O caráter da nossa investigação tem presente aquilo a que Alain Coulon (1995: 106) chama de “princípios reguladores da etnometodologia no campo da educação”. O autor aponta várias características metodológicas inerentes à *etnografia constitutiva*³⁰⁵:

- “- a disponibilidade de dados, suscetíveis de serem consultados [...];
- exaustividade do tratamento dos dados que é um meio de luta contra a tendência a limitar a exploração aos elementos favoráveis às hipóteses dos pesquisadores;
- a convergência entre pesquisadores e participantes sobre a visão dos acontecimentos na medida em que os pesquisadores garantem que há perfeita identidade entre a estrutura que descobrem nas ações é aquela que orienta os participantes nessas ações [...].
- análise interaccional que evita a redução psicológica e, ao mesmo tempo, a reificação sociológica. Na medida em que a organização dos acontecimentos é socialmente construída, procurar-se-á essa estruturação nas expressões e gestos dos participantes” (*idem, ibidem*. 100).

Também, a este respeito, Adolfo Yáñez Casal (1996: 44-45) é particularmente elucidativo. Enveredando pela mesma linha de pensamento argumenta que se trata,

“[...] na perspectiva etnometodológica, de observar, estudar e analisar as atividades quotidianas dos membros de uma comunidade, associação ou grupo social organizado a partir deles próprios, isto é, a partir das formas que lhes imprimem, dos valores com que eles as validam e dos conhecimentos com que eles as executam. Em síntese, e fazendo jus ao termo e conteúdo da expressão *etnometodologia*, trata-se de estudar os ‘métodos’ que os atores sociais utilizam com o fim de construir e interpretar ‘a sua própria realidade e racionalidade enquanto comunidade ou grupo no seu dia a dia’.

A vida quotidiana – objetos, valores, saberes – contém o sentido que o processo de interação social lhes atribui, possibilitando a interpretação dessa realidade construída e reconstruída por cada ator social. As práticas sociais são o que os atores sobre elas sabem, compreendem e relatam. Ao cientista social resta-lhe descrever e reinterpretar, tornando inteligível o que os atores sociais sabem fazer, dizem saber e sabem dizer”.

A principal implicação destes pressupostos metodológicos na investigação em sociologia da educação (dentro dos limites do paradigma qualitativo)³⁰⁶, traduz-se na possibilidade dos atores

³⁰⁵ Termo utilizado por H. Mehan em alternativa ao conceito de “microetnografia” (cf. A. Coulon, 1995: 109).

³⁰⁶ No sentido que lhe atribuem M. Lüdke e M. André (1986:18) quando referem: “O estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada”.

atribuírem os seus significados aos atos, situações e acontecimentos em função das relações que travam uns com os outros dentro do contexto social e organizacional em que se encontram. Mas, esta implicação diz também respeito à atuação do investigador; a partir do momento em que este entra em campo para desenvolver o seu trabalho empírico (caracterizado pela relação entre observador e observado, inquiridor e inquirido), desenvolve nos atores observados/inquiridos a tendência para, como diz William Foddy (1996: 23),

“[...] construir uma definição da situação mutuamente partilhada com o investigador. Se os investigadores negligenciam o estabelecimento do contrato de comunicação, a definição da situação de pesquisa, os inquiridos procurarão pistas (e não deixarão de tentar adivinhar qual a definição da situação que o investigador perfilha) que permitam melhorar a interpretação dos atos do investigador. Os inquiridos procurarão perceber quais as razões de ser da investigação e das perguntas que vão sendo colocadas, assim compreender o que é que o investigador pensa deles, etc. Se os investigadores não indicam clara e exatamente o tipo de informação que pretendem, os inquiridos procurarão pistas sobre qual o tipo de informação que lhes está sendo solicitada”.

O enquadramento da nossa investigação assumiu características próprias do paradigma qualitativo³⁰⁷. Contudo, essas características enunciadas por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994: 47-51) não estipulam, em absoluto, se se trata, ou não, de uma investigação qualitativa, mas sim, o grau com que se assume como uma investigação dessa natureza. Os autores defendem que, por exemplo, a utilização da *entrevista em profundidade* garante um grau considerável daquela

³⁰⁷ Na sua forma mais primitiva, o debate da investigação quantitativa/qualitativa corresponde, basicamente, ao debate entre Ciências Naturais e Ciências Sociais, muito marcado por um dualismo epistemológico. Não obstante, é plausível pensar que as questões de superioridade, de inferioridade e, até mesmo, de igualdade de um paradigma relativamente ao outro foram ultrapassadas. Na linha epistemológica de Boaventura Sousa Santos (1987: 72), deu-se um marco de relacionamento plurimetodológico, pela “superação da distinção entre natureza e sociedade”. Foi desde então que temos vindo a assistir a um incremento dos estudos qualitativos em educação, muito expressa na necessidade de se desenvolver uma teoria da investigação qualitativa. Foi, também, após o surgimento da tese de Thomas Kuhn (1992) e consequente desenvolvimento da noção de paradigma e da evolução do conhecimento científico com base em ruturas paradigmáticas - explicando, assim, o conhecimento e a sua evolução -, que surgiu a oportunidade de aplicar os seus pressupostos à educação, facto que veio estimular este debate epistemológico. A respeito da superação das questões de superioridade e de inferioridade epistemológicas em prol do pluralismo metodológico, devemos esclarecer que não propomos que se faça, aqui, um exercício de redução metodológica, ao ponto de submeter as nossas opções teórico-metodológicas à mera suposição de ter enveredado por um determinado paradigma, neste caso, o paradigma qualitativo. Antes, porém, o que preside às nossas opções teórico-metodológicas e, decorrentemente, à escolha do respetivo paradigma de investigação é o “[...] problema e as situações de estudo”. Quer, também, isto dizer que, apesar de a investigação adquirir uma predominância do paradigma e das metodologias do foro qualitativo, não se poderá pôr de parte a possibilidade de se utilizar uma estratégia de investigação algo híbrida, por força da necessidade de captar o fenómeno educativo na sua totalidade, mantendo-nos na posição tomada por C. D. Moreira (1994: 108): “A imposição de material descritivo e quantitativo numa tese acaba, no fundo, por atuar como suporte dos apontamentos qualitativos”. Assim, a par de um estudo de natureza qualitativa foi possível, de forma não necessariamente sequencial mas, antes, articulada e contingencial, fazer abordagens próprias da estatística descritiva e, eventualmente, procedendo a algumas correlações, constituindo, tal pressuposto, uma espécie de perspetiva unificada da investigação, sem pretender, por isso, que um paradigma, do ponto de vista epistemológico, suplante o outro, negando-nos a cair no reducionismo epistemológico de indicar apenas um caminho possível ou opções deterministas da nossa investigação. Por outro lado, como aliás já antes observámos, não foi a procura de relações causais e lineares entre o comportamento dos atores educativos (centrais e periféricos) e aquilo que acontece em termos de dinâmicas organizacionais e pedagógicas que nos orientará metodologicamente na investigação, pelo que, cremos nós, a realidade educativa não se pode explicar totalmente através de um conjunto de dados estatísticos. As realidades que iremos abordar, observar e interpretar caracterizam-se por ser demasiado intencionais, situacionais, muito caracterizadas pela “originalidade do irreduzível” (cf. De Landsheere, 1986: 39), pelo que até o conhecimento estatístico está condicionado por variadíssimas contingências que não se conseguem compreender.

natureza. No caso do presente trabalho, tal grau é definido pela utilização da *entrevista em profundidade* e a análise documental sistemática. Para além de tudo, é de realçar o facto de corresponder às principais características enunciadas pelos autores (*idem, ibidem*: 47, 51), uma vez que se tentou desenvolver uma investigação que: *i)* recorresse ao ambiente natural para que o investigador, enquanto instrumento principal de pesquisa, proceda à recolha dos dados empíricos; *ii)* tratou-se de uma investigação descritiva, na qual os dados recolhidos assumem a forma de palavras e gestos e não, apenas, de números; *iii)* toda a atividade empírica assentou mais no processo em si e menos nos resultados; *iv)* a análise dos dados foi indutiva, não regendo a investigação pela necessidade de testar hipóteses e teorias previamente definidas; *v)* o conceito de “significado” ocupou um lugar central de modo a que se consiga entender como cada ator percebe o fenómeno estudado, na sua condição de participante da “ação social”.

Tratou-se, contudo, de uma investigação que, não sendo puramente etnográfica, assumiu um alinhamento próximo de um trabalho etnográfico, exatamente por contemplar, não necessariamente na íntegra mas, em parte, os principais critérios³⁰⁸ que caracterizam a abordagem etnográfica, na linha de autores já referidos e de Firestone e Dawson, apresentados por Menga Ludke e Marli André (1986: 14); à semelhança do que as autoras referem, a opção metodológica aqui assumida passou por “[...] mergulhar na situação e a partir daí, rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa”.

Na mesma linha de argumentação, Robert Bogdan e Sari Biklen (1994: 50), ao apresentarem as principais características da investigação qualitativa de natureza etnográfica, afirmam que os investigadores,

“[...] não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (R. Bogdan e S. Biklen, 1994: 50).

Ou, como dizem Menga Ludke e Marli E. D. A. André (1986: 16),

“Diversamente de outros esquemas mais estruturados de pesquisa, a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação”.

³⁰⁸ Cf., a este respeito, de forma mais pormenorizada, Menga Ludke e Marli E. D. André (1986: 14).

No mesmo quadro de critérios definidores do estro etnográfico do nosso trabalho, refira-se, ainda, o facto de o investigador (ele próprio) ter realizado todo o trabalho de campo; ter feito a combinação de diferentes métodos de recolha de dados (nomeadamente, a entrevista, os testemunhos ou documentos pessoais, a análise documental e o questionário) e ter procedido à apresentação de dados primários³⁰⁹.

Ao apresentar a concretização de alguns critérios/pressupostos que caracterizam a investigação etnográfica e, por outro lado, ao admitir o incumprimento de outros desses critérios/pressupostos, a nossa investigação afirma-se por apresentar, apenas, uma “inspiração etnográfica”.

1.2.2. A metodologia do estudo de caso

Em congruência com o quadro epistemológico sedado nas ideias-base da sociologia compreensiva e da etnometodologia (fazendo-se notar, como já observámos, também alguma inspiração etnográfica), optou-se por uma orientação metodológica que abarca algumas características de um “estudo de caso” (cf. R. Bogdan e S. Biklen, 1994: 89)³¹⁰. Esta aproximação à metodologia do estudo de caso é caracterizada pelo seu carácter qualitativo ou “naturalístico”³¹¹, enveredando pela observação de um contexto específico.

³⁰⁹ Menga Ludke e Marli André (1986) referem-se aos dados primários que designam todo o material que é produzido pelos informantes da realidade estudada, como sejam pequenas histórias, frases retiradas de entrevistas, documentos, etc.

³¹⁰ A este respeito P. Woods (1987: 27) afirma tratar-se de um método adequado ao “[...] estudo de um aluno em particular, ou de grupos particulares de alunos. Quando não podemos saber tudo acerca dos nossos alunos, temos muito que aprender deles a partir de poucos”. J. Bell (1997: 23) segue esta linha de raciocínio e escreve: “A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão [...]”. A investigação realizada reportou-se a uma “organização caso” em estudo, sendo que desde cedo percebemos que, dentro das nossas limitações teórico-metodológicas, as análises efetuadas não poderiam ser transportadas para outros contextos organizacionais por ausência (e desinteresse da nossa parte) do critério da representatividade. Porém, só através do recurso a um estudo inspirado na metodologia do “estudo de caso” é que era possível “entrar” nos contextos onde as dinâmicas políticas de um agrupamento de escolas ocorrem e as faces organizacionais se (re)configuram. Observar os atores *em e na* ação, reconstruir a complexidade dessa ação e das suas representações sociais, sensibilidades, interesses, significados e sentidos daquela ação foram os procedimentos mais substantivos do nosso trabalho no contexto organizacional em que encetamos o nosso “quadro de operações”. Enquadramos este nosso procedimento teórico metodológico na perspectiva de Robert Yin (1994), segundo a qual um “estudo de caso” consiste num método que se escolhe quando o fenómeno que se estuda não pode ser desligado do seu contexto.

³¹¹ Segundo Menga Ludke e Marli André (1986: 18-20) nem todos os estudos de caso são qualitativos. As autoras consideram que “Os estudos de casos clínicos, de serviço social, de direito, os casos médicos e as biografias não são necessariamente qualitativos. Em educação, muitos estudos de caso são qualitativos e muitos não”. A propósito das características do estudo de caso, e para melhor enquadrar o nosso estudo na perspectiva

Reforçando o amplo enquadramento na sociologia e, de modo mais preciso, nos campos mais restritos da sociologia da educação e da administração educacional, este trabalho não se pôde abstrair de uma acentuada perspectiva sociológica, situando-se entre três pólos de abordagem: a história (o que acontece na sociedade), a biografia (história pessoal) e a sociologia (estrutura social).³¹²

Congruentemente, de entre os três tipos de estudos de caso indicados por Robert Bogdan e Sari Biklen (“estudos de caso de organizações numa perspectiva histórica”; “estudos de caso de observação” e “histórias de vida”), decidimos optar pelos “estudos de caso de observação” (*idem, ibidem*. 90 e ss.)³¹³.

O motivo que nos levou a optar por este tipo de estudo de caso³¹⁴ prende-se com o interesse da investigação em incidir sobre uma organização específica³¹⁵, a partir do seu interior, mantendo uma “atitude compreensiva” (*idem, ibidem*. 59), exatamente com o objetivo operacional

deste método, veja-se as sete características fundamentais que as autoras apresentam: 1. Os estudos de caso visam à descoberta; 2. Enfatizam a “interpretação em contexto”; 3. Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4. Usam uma variedade de fontes de informação; 5. Permitem generalizações naturalísticas; 6. Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7. Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

³¹²Ver, a este respeito, Peter Worsley (1974: 69).

³¹³A propósito e para aprofundar a temática de uma tipologia geral dos estudos de caso, veja-se, ainda, Léssard-Hébert, G. Goyette e G. Boutin. (1990), R. Yin (1994), R. Bogdan e S. Biklen (1994). R. Stake (1995), por sua vez, distingue três tipos de estudo de caso: o *estudo de caso intrínseco*, *instrumental* e *coletivo*; Robert Yin (1994), que na sua conceção de estudo de caso, propõe as seguintes modalidades: *plano de caso único global* ou *inclusivo*, e *plano de caso múltiplo global* ou *inclusivo*. Numa outra tipificação, Justo Arnal, Delio del Rincón e Antonio Larrote (1994: 208-209) referem-se a diferentes modalidades de estudo de caso: *institucional* (estudo de uma organização); *estudo de caso “observacional”* (com a incidência da observação participação e com enfoque particular no estudo de organizações ou algum aspeto mais particular da realidade organizacional); *histórias de vida* (centrado no potencial informativo do sujeito que é submetido a entrevistas de profundidade); os *estudos comunitários* (similares aos dois primeiros, mas com um enfoque particular na comunidade, análise situacional (com enfoque num evento particular, estudado a partir de diferentes pontos de vista); a *microetnografia* (referindo-se ao estudo de uma unidade – e não atividade - muito reduzida de determinada organização); os *estudos de casos múltiplos* (dedicando-se ao estudo de vários sujeitos, várias situações, acontecimentos).

³¹⁴Apesar de não se tratar do nosso primeiro estudo de caso, atendemos ao “conselho teórico” de R. Bogdan e S. Biklen (1994: 89) quando se referem ao estudo de caso: “Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para o seu primeiro projeto, um *estudo de caso*. [...] Os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variável; tanto principiantes como investigadores experientes os efetuam, apresentando como característica o serem mais fáceis de realizar do que os estudos realizados em múltiplos sujeitos. Comece por um estudo de caso. Tenha uma primeira experiência gratificante e prossiga, se assim o desejar, para estudos mais complexos”.

³¹⁵Raymond Boudon (1990: 123) refere-se, neste propósito, à “unidade social funcional” no sentido de que “[...] o objeto de estudo do sociólogo é uma unidade social de dimensão suficiente restrita para lhe permitir uma observação direta”. O autor enquadra esta nova tradição de abordagem sociológica na teoria das organizações, distinguindo-a da análise de unidades sociais demasiado complexas para poderem permitir uma análise concreta e exaustiva e da análise de problemas segmentários com recurso a planos de observação seletivos. O autor continua o seu raciocínio assim: “Aqui, a ‘organização’ (quer se trate duma empresa, dum hospital, duma prisão, etc.) é concebida enquanto *sistema*. O objetivo é analisar as ações e reações que aí se desenvolvem, apreender a complementaridade dos papéis e das atitudes entre diferentes níveis. [...] acentua-se a inserção do indivíduo no seu campo social. No entanto, deve reconhecer-se que a perspectiva da ‘teoria das organizações’ se revelou particularmente fecunda e contribuiu para introduzir um começo de formalização na análise sociológica das unidades funcionais”.

de captar a perspetiva dos atores organizacionais visados no estudo³¹⁶, contemplando os aspetos meso e microculturais e sócio-organizacionais, buscando a compreensão dos sentidos e dos significados com que esses atores descreviam e percecionavam a realidade inerente à configuração sócio-organizacional do agrupamento, em geral, e ao desempenho docente e a sua avaliação, em particular. Ao mesmo tempo, visou-se o desenvolvimento de uma compreensão tão profunda quanto possível da dinâmica e dos processos organizacionais que, de alguma forma, se mostravam determinantes para a análise dos discursos e das práticas de referencialização periférica do desempenho docente.

Além de tudo, ao inscrever o nosso ensaio metodológico e o consequente trabalho empírico numa perspetiva do estudo de caso, não pretendemos demarcá-lo com o critério da representatividade estatística. Mais do que uma amostra com pretensões de representatividade, podemos tomar o agrupamento de escolas X estando circunscrito aos limites da própria investigação como um “caso em estudo”, sem ambicionar generalizações transponíveis para “outros casos”³¹⁷. Representa, também, um esforço em dar respostas possíveis a um quadro de questões orientadoras ou “pontos críticos”³¹⁸, conectadas a um quadro teórico que serviu de referencial na abordagem às inquietações que essas questões ou “pontos críticos” deixavam adivinhar.

³¹⁶ Estes sujeitos constituem a população do nosso estudo, assumindo a forma de um “grupo social (R. Quivy e L. Campenhoudt, 1998), de uma organização escolar concreta. Sendo que na investigação pretendemos utilizar o “modelo-ponte” definidor de algum “nomadismo metodológico” (C. Estêvão, 1998), devemos considerar que, por um lado, as metodologias qualitativas serão marcadas pela abordagem dos “informantes chave” (no caso da técnica de entrevista e dos testemunhos escritos) e os documentos mais significativos para a revelação do objeto de estudo (no caso da pesquisa e análise documental); por outro lado, na abordagem quantitativa, e face aos objetivos da investigação, não operacionalizaremos um método de amostragem, dado tratar-se de uma situação em que o tamanho da amostra coincide com a dimensão da população, sendo que tal dimensão não se mostra demasiado grande e, por isso, inviável de ser trabalhada na sua totalidade.

³¹⁷ Admitimos, contudo, na linha teórico-metodológica frisada por Licínio C. Lima (1998: 30-31), que é possível apelar a uma “generalização naturalística”, ajuizando-se até que ponto o “caso em estudo” é semelhante ou pode ser aplicado a outros casos semelhantes. O autor aponta, ainda, para a possibilidade de se poder obter generalizações a nível teórico metodológico, sendo que se abre a possibilidade de, pela via das características interpretativas do modelo de análise utilizado, este modelo poder ser passível de generalização a outros casos.

³¹⁸ Foi nossa intenção, ao constituir este conjunto de questões ou “pontos críticos” (já antes referenciados), identificar possíveis elementos-chave e os respetivos contornos aproximados da problemática em causa. Este procedimento metodológico identifica-se com o que Menga Ludke e Marli André (1986: 22) dizem a respeito da metodologia do *Estudo de Caso*: “Dentro da própria conceção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspetos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contactos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é desenvolver um trabalho compreensivo de uma unidade de ação”. Também, a este respeito, Sedas Nunes (1981: 25) argumenta que: “As interrogações sociológicas envolvem um processo de ‘ver para além das fachadas’ das estruturas sociais.” Pressuposto este caracterizado pelo “[...] interesse em olhar para além das metas das ações humanas comumente aceites ou oficialmente definidas. Pressupõe uma certa consciência de que os factos humanos possuem diferentes níveis de significado, alguns dos quais ocultos à consciência da vida quotidiana.” Decorre, também, daqui o facto de que “as interrogações de que decorre a definição de ‘problemas sociológicos’ não são as mesmas de que resulta a definição dos ‘problemas sociais’ [...]”. Depreende-se, daqui, que “[...] os problemas que interessam ao sociólogo não são necessariamente aqueles que outras pessoas possam chamar de ‘problemas’ ” (*idem, ibidem*: 29).

Congruentemente, foi possível proceder à recolha dos dados ao mesmo tempo que eram revistos e explorados, permitindo, ainda, tomar decisões e fazer retificações quanto aos objetivos do trabalho. Desenvolveu-se, então, um plano de ação não definitivo, mas em permanente construção e desenvolvimento, envolvendo as tarefas fundamentais da organização e distribuição do trabalho empírico: *i)* caracterização do contexto investigado; *ii)* construção e operacionalização dos instrumentos de recolha de dados (inquérito por questionário; inquérito por entrevista, recorrendo a guiões de sistematização e gestão do respetivo questionamento, testemunhos ou documentos pessoais, documentos oficiais/oficiosos); *iii)* a escolha dos informantes chave para a realização das entrevistas e aplicação do inquérito por questionário, escolha das testemunhas-chave dos testemunhos/documentos pessoais escritos; *iv)* a pesquisa de campo propriamente dita, envolvendo a aplicação dos instrumentos de recolha de dados (realização das entrevistas, aplicação do questionário, recolha de dados documentais e recolha de testemunhos/documentos pessoais, concretização de conversas informais de consolidação)³¹⁹; *v)* análise e interpretação dos dados recolhidos.

Sendo a área de investigação delimitada, canalizámos o nosso trabalho empírico para terrenos, atores, documentos e temas que julgámos ser os mais pertinentes, provocando, portanto, a operacionalização de metodologias compreensivas das meso e microcultura (R. Bogdan e S. Biklen, 1994; M. Lessard-Hébert, G. Goyette e G. Boutin 1990) enquanto estratégia para criar uma “visão íntima” dos factos que nos interessava observar e analisar (A. Coulon, 1995).

³¹⁹ Tal como já antes observámos, no caso da recolha de dados documentais (incluindo a recolha de “testemunhos críticos” e alguma da análise documental decorrente), os contactos informais e as situações em que o investigador adotou a postura de observador participante, para, progressivamente passar a adotar uma postura mais caracteristicamente de observador não participante, o nosso trabalho de campo decorreu entre o ano letivo de 2007-2008 e o ano letivo de 2010-2011. No que concerne, em particular, à recolha de dados através dos inquéritos por questionário e por entrevista, o nosso trabalho de campo compreendeu o lapso de tempo de cinco meses (entre setembro de 2010 e janeiro de 2011).

2. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. A nossa amostra

Numa investigação enquadrada na metodologia do estudo de caso, a escolha da amostra adquire um sentido muito particular (cf. M. Colás Bravo e L. Buendia Eisman, 1998), pois apesar da seleção da amostra ser fundamental, já que constitui o cerne da investigação, Robert Stake (1995) adverte que a investigação, num estudo de caso, não é baseada em teoria de amostragem. Ao escolher o “caso” o investigador estabelece um fio condutor lógico e racional que guiará todo o processo de recolha de dados (cf. J. Creswell, 1994), sendo que não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o “caso”. Por outro lado, Maria Pilar Bravo e Leonor Buendia Eisman (1998) consideram que a constituição da amostra é sempre intencional baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos, em detrimento dos critérios probabilísticos, procurando as variações máximas e não a uniformidade³²⁰.

Assumindo uma configuração de “amostra de conveniência” (*idem, ibidem*), o nosso estudo de caso contemplou, genericamente, os professores e educadores em exercício no agrupamento de escolas X, durante os anos letivos de 2008-2009, 2009-2010 e 2010-2011³²¹. Não se colocando a impossibilidade metodológica e prática de estudar toda a população docente desse universo de atores, não foi necessário proceder à definição de qualquer tipo de amostra específica, fazendo-se coincidir o tamanho da população do estudo (156 docentes) com o perfil quantitativo da amostra sujeita à aplicação do questionário³²².

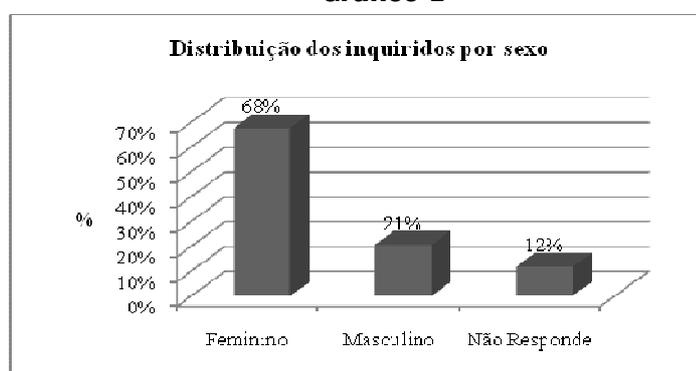
³²⁰ A propósito, as mesmas autoras identificam seis tipos de amostras (intencionais ou teóricas) passíveis de serem utilizadas num estudo de caso: *i/* amostras extremas (casos únicos); *ii/* amostras de casos típicos ou especiais; *iii/* amostras de variação máxima, adaptadas a diferentes condições; *iv/* amostras de casos críticos; *v/* Amostras de casos sensíveis ou politicamente importantes; *vi/* Amostras de conveniência. Estas amostras evidenciam características distintas das amostras probabilísticas presentes nas investigações de caráter quantitativo (cf. R. Yin, 1994; M. Colás Bravo e L. Buendia Eisman, 1998): os processos de amostragem são dinâmicos e sequenciais; a amostra é ajustada automaticamente sempre que surjam novas hipóteses de trabalho; e o processo de amostragem só está concluído quando se esgota a informação a extrair através do confronto das várias fontes de evidência.

³²¹ No que diz respeito à recolha de dados decorrentes da realização das entrevistas e dos inquéritos por questionário, contemplamos apenas os docentes em exercício durante o ano letivo de 2010-2011. Contudo, a grande maioria desses docentes exerceram no agrupamento também durante os anos letivos de 2008-2009 e 2009-2010.

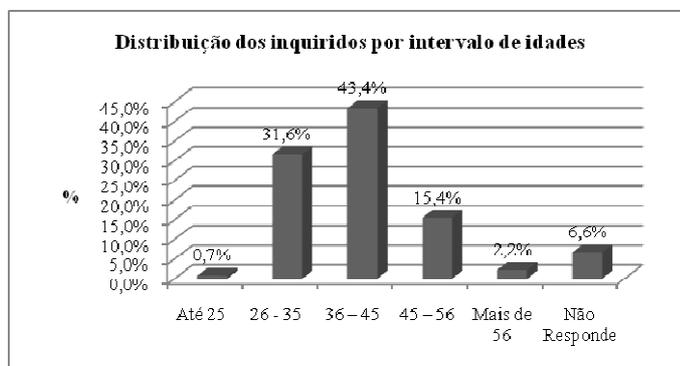
³²² Tal como já antes observámos, isentámo-nos da necessidade de cumprir com critérios específicos de representatividade estatística e característica (cf. R. Quivy e L. Campenhoudt, 1998).

Mesmo fazendo coincidir o tamanho da nossa amostra com a dimensão da população do estudo, a taxa de retorno não foi total, pelo que a análise dos questionários visou as respostas dadas por 87, 17% dos indivíduos que aceitaram devolver o questionário.

É, portanto, desta grandeza de respostas efetivamente recolhidas que extraímos a caracterização geral dos nossos inquiridos, observando-se, pelo gráfico 1, uma considerável feminização do corpo docente inquirido, rondando os 70%, apesar dos recônditos 12% de não respostas.

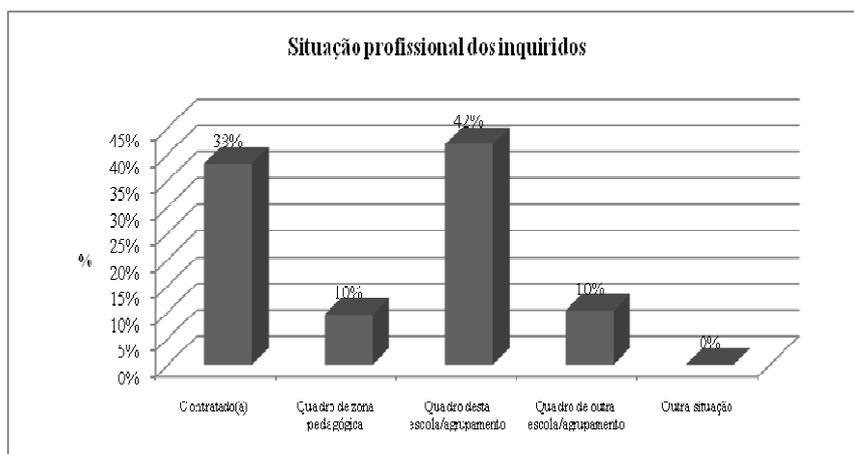
Gráfico 1

Pela leitura dada pelo gráfico 2 percebe-se que uma grande parte dos inquiridos (43,4%) situa-se no escalão etário dos 36-45 anos, apesar de se registar uma concentração significativa (31,6%) no escalão 26-35, depreendendo-se que se trata de um corpo docente relativamente jovem.

Gráfico 2

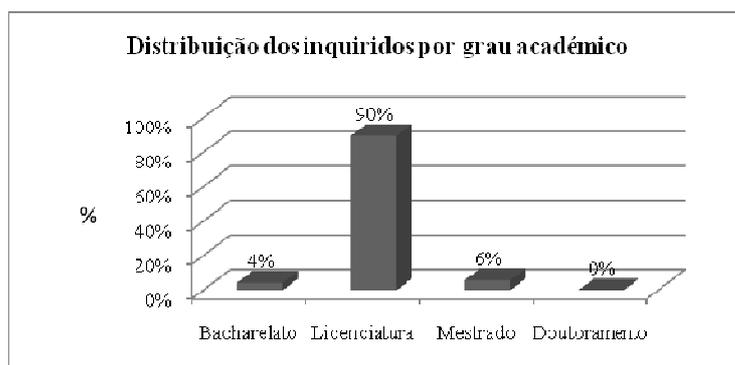
Decorrentemente, a leitura do gráfico seguinte articula-se com os dados anteriores, dado que ao tratar-se de um corpo docente relativamente jovem justificam-se, em parte, os 38% de docentes em situação de contrato a termo, apesar da maioria restante se encontrar em situação de lugar de quadro.

Gráfico 3



A estrutura da nossa amostra, segundo a distribuição dos inquiridos por grau académico, apresenta a licenciatura (90%) como habilitação profissional e académica dominante, persistindo uns reduzidos 4% e 6% para a posse de bacharel e de mestrado, respetivamente (cf. gráfico 4).

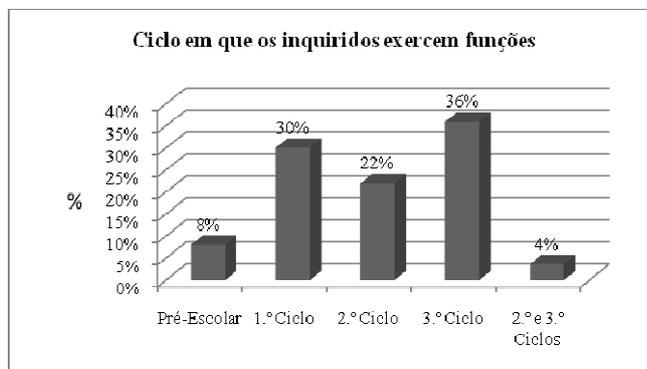
Gráfico 4



Quanto ao âmbito de docência, verificam-se duas preponderâncias, em que 30% dos inquiridos exercem no 1.º ciclo do ensino básico e 36% lecionam no 3.º ciclo. Com uma expressão

mais intermédia (22%) surgem os docentes que lecionam no 2.º ciclo. Com estas frequências contrastam os 8% de indivíduos que exercem a docência na educação pré-escolar.

Gráfico 5



Em síntese, refira-se que estamos perante um corpo docente que apresenta uma forte feminização, em idade relativamente jovem, com um percurso de carreira que, para a maioria e a julgar pela situação profissional, se pode adivinhar estável, apesar de manter níveis habilitacionais assentes ao nível da licenciatura.

2.2. A seleção do contexto de investigação, os contactos e a abordagem dos sujeitos da investigação

Os fatores de escolha do objeto e contexto de investigação decorreram, sobretudo, de aspetos ligados à biografia do investigador³²³, que o levam, regularmente, ao confronto com aspetos organizacionais e administrativos da direção e gestão das escolas e agrupamentos. Para além disso, pela proximidade das relações interpessoais que estabeleceu com alguns dos

³²³ Enquanto docente na área das políticas educativas e dos estudos organizacionais. Consequentemente, partilhámos a noção de investigador dada por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994: 108): “[...] investigação do ‘cavaleiro solitário’, isto é, o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico, partindo só, para voltar com os resultados”. O nosso trabalho investigativo, ao inserir-se no âmbito de um curso de doutoramento em ciências da educação, foi condicionado quer pela natureza individual do estudo quer por um período “oficialmente” estipulado que, conjuntamente com o acumular de outras responsabilidades (pessoais, profissionais e familiares), limitou a ação do investigador. Tal situação obrigou a fazer determinadas opções metodológicas em detrimento de outras. Judith Bell (1997: 22) corrobora esta posição quando, a propósito do “estudo de caso” escreve: “O método do estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo”.

membros do agrupamento de escolas estudado³²⁴, viu facilitado o acesso ao campo da investigação e aos “informantes chave”³²⁵.

Outros aspetos de carácter pragmático e procedimental estiveram na origem da nossa escolha, tal como a localização geográfica do agrupamento de escolas³²⁶, suficientemente próxima e acessível para que tal não se tenha constituído num obstáculo à nossa investigação. O segundo desses aspetos prendeu-se com o facto de o investigador não estar diretamente envolvido no contexto de estudo (enquanto ator interno). Com um grau considerável de “estranheza”, se bem que com o decorrer do tempo outras cumplicidades se foram formando, conseguiu ter um distanciamento que lhe permitiu abordar o contexto e o campo de investigação com uma considerável imparcialidade. Um terceiro aspeto prendeu-se com um problema com o que a maior parte dos investigadores se defrontam: a necessidade de ganhar tempo. O contacto mantido com elementos do agrupamento na base da já referida relação de proximidade facilitou e acelerou o processo de negociação³²⁷ relativamente ao acesso à organização, às pessoas e aos documentos essenciais à nossa investigação.

O primeiro contacto³²⁸ estabelecido visou a familiarização com o contexto, com espaços físicos e com os seus atores. Desde logo, uma das nossas primeiras preocupações foi trabalhar para conseguir aquilo que Menga Ludke e Marli André (1986: 17) designam pela preocupação em

³²⁴ Falamos aqui de uma relação comum de formador-formandos e enquanto colaborador na perspetiva do “amigo-crítico” assumida pelo investigador.

³²⁵ Robert Bogdan e Sari Biklen (1994: 86-87) falam da “agenda do investigador” que, entre muitos outros aspetos, deve contemplar as condições práticas mais propícias que devem predispor uma investigação. Referem-se, em particular, à biografia do investigador, à localização das fontes de dados, ao grau de envolvimento do investigador com o tema e contexto investigados, à ideia ou consciência que o investigador tem de si próprio enquanto tal e, por último, à necessidade que o investigador tem em pedir uma autorização formal dos responsáveis pela organização, suscetível de favorecer a sua atuação e permanência no terreno.

³²⁶ Referimo-nos, concretamente, à sede do agrupamento que dista a cerca de 12 quilómetros de distância da residência do investigador. Tal permitiu cumprir com alguns dos pressupostos fundamentais da natureza da investigação realizada: desenvolver, com alguma sistematicidade, um trabalho de campo com base em observações diretas não participantes, entrevistas, pesquisa e análise documental no terreno.

³²⁷ Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) referem-se a este “problema”. É exatamente neste contexto em que falam da dificuldade com que, por vezes, o investigador se depara em obter autorização e aquilo a que chamam de “[...] esforço aturado para conseguir cooperação”. Também, a este respeito, Judith Bell (1997: 74-75) alerta-nos para o facto de “A autorização para levar a cabo uma investigação deve ser pedida logo inicialmente. [...] é aconselhável que aborde formalmente, por escrito, os indivíduos e organizações que lhe interessarem, apresentado os seus planos. [...] Se levar a cabo uma investigação relacionada com um diploma ou grau universitário, diga que é isso exatamente que está a fazer”.

³²⁸ Referimo-nos ao primeiro contacto por ser, talvez, o mais marcante. Contudo, muitos dos que se lhe seguiram foram importantes, senão decisivos, para conseguir corresponder a todos os pressupostos que pudessem favorecer o contacto, o acesso e a permanência no agrupamento de escolas em causa e os seus atores, atividades e dinâmicas quotidianas. Este primeiro contacto, apesar de ter ocorrido em circunstâncias mais do tipo formal (na qualidade de orador e colaborador do agrupamento), permitiu consolidar, eficazmente, as nossas estratégias de nos fazermos aceites nos diversos subcontextos que caracterizavam o Agrupamento, os seus atores, as suas dinâmicas e os seus rituais organizacionais.

“se fazer aceite” de forma a conseguir obter uma mobilidade relativamente autónoma dentro da organização.

A estratégia de desenvolvimento de conversas e predisposições mais formais³²⁹ com os elementos do órgão de direção e o órgão de gestão pedagógica do agrupamento, e outros contactos informais, muitas vezes ocasionais ou circunstanciais, foi o procedimento que adotámos para “negociar” o acesso à organização, às pessoas e aos documentos que mais nos interessavam, ao mesmo tempo que íamos ganhando a confiança e estabelecendo uma relação empática com os atores na sua ação organizacional.

O caráter pragmático da nossa aproximação levou-nos a desenvolver um processo de “negociação” de acessos sucessivos, pautado por uma revisão contínua dos procedimentos práticos³³⁰ que conduziram a nossa investigação, nomeadamente: a definição e clarificação dos canais oficiais, contactos formais e informais com os atores que colaboraram na investigação, a garantia da fidelidade aos padrões éticos necessários à viabilidade da investigação, a apreciação do esquema e objetivos do trabalho por parte dos responsáveis máximos da organização e de outros órgãos (designadamente, o Diretor Executivo, Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho) e a preparação e entrega de um esquema das nossas intenções e condições sob as quais o estudo haveria de ser levado a cabo.

2.3. A recolha de dados

Desde bastante cedo que pudemos aceder e interagir no contexto particular do agrupamento que selecionámos como campo privilegiado da nossa investigação, muito especialmente ao nível do funcionamento dos vários órgãos de direção e gestão, sobre o “estado de espírito” dos docentes (na dupla perspetiva de avaliados e avaliadores) e, ainda, no

³²⁹ A fim de salvaguardar o interesse de ambas as partes, optámos por pedir uma autorização ao órgão de Direção do Agrupamento, o qual veio a estender os procedimentos de autorização a outros órgãos, designadamente ao Conselho Pedagógico do agrupamento, tendo o investigador usufruído de pré-condições consolidadas em contactos anteriores. Além disso, o ato de “oficializar” a nossa permanência na organização beneficiou, apesar de tudo, de uma espécie de “carta-branca” por parte dos responsáveis da organização. A única contrapartida apresentada foi comprometermo-nos em ceder um exemplar do relatório do trabalho à organização.

³³⁰ Cf., a este respeito, Judith Bell (1997: 80-82).

desenvolvimento dos processos ocorridos em torno da consolidação das políticas de avaliação do desempenho docente³³¹.

Para levar a cabo o presente trabalho, e recusando sempre a pretensão de estar a estudar ou analisar tudo, recorreremos a várias técnicas de observação, designadamente, a entrevistas em profundidade com atores perspetivados como informantes chave do agrupamento, aos documentos oficiais e oficiosos escritos existentes, a testemunhos ou documentos pessoais e, a título de complementaridade, ao inquérito por questionário, vincando-se, assim, um esforço intencional para proceder ao exercício da “triangulação” de dados³³². Desta forma, procurou-se dar conta de uma variedade de técnicas de investigação, utilizando múltiplas “fontes de evidência” (R. Yin, 1994) e arquitetando um plano de triangulação de dados, que permitisse analisar o objeto em estudo da forma mais aprofundada o quanto possível. Ao mesmo tempo, a utilização de determinada técnica (concretamente, as conversas informais, a pesquisa e análise documental e os documentos pessoais) promovia e ajudava à construção e aplicação de outras (entrevistas e questionário), entrecruzando-se contributos metodológicos de diferentes quadrantes para ajudar a detetar inconsistências, incongruências ou complementaridades dos dados empíricos.

³³¹ Foi desde o ano letivo de 2007-2008 que mantivemos um contacto sistemático e contínuo com o agrupamento, tendo colaborado em múltiplas iniciativas internas, a convite do órgão de Direção e por solicitação de docentes que, na qualidade de responsáveis pelos processos de avaliação do desempenho docente (professores-titulares e Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho), nos solicitaram colaboração no domínio da formação em Gestão e Desenvolvimento do Currículo e na estruturação dos processos formais de avaliação do desempenho de professores e educadores, tendo-se concretizado tal colaboração em reuniões formais, múltiplas conversas informais, sessões e palestras de esclarecimento e produção de dinâmicas e material diretamente afeto aos processos de avaliação do desempenho. Este nosso contacto privilegiado, enquanto observador participante, durou até ao final do ano letivo de 2007-2008. A partir desta data, e em virtude das incertezas provocadas por alguma turbulência no capítulo da governação da educação e, em particular, da definição de políticas de avaliação do desempenho docente, a perspetiva do investigador evoluiu para um posicionamento de observador não participante, se bem que irreversivelmente comprometido com a sua ação passada de observador participante. Não obstante, esta nova perspetiva foi acordada com as lideranças do agrupamento, promovendo-se, por esta via, o “livre-trânsito” do investigador, designadamente quanto ao acesso aos atores e às informações que pretendia recolher (recolha documental, inquirição e recolha de testemunhos ou documentos pessoais), pelo que, em circunstâncias mais imediatas, optámos por fazer uso dos nossos “informantes privilegiados”. Esclareça-se que o investimento primeiro, em termos de recolha de dados, prendeu-se com a recolha de dados documentais (oficiais e oficiosos), tendo este procedimento ocorrido entre os anos letivos de 2007-2008 e 2010-2011.

³³² Aquilo a que Menga Ludke e Marli André (1986: 52) se referem da seguinte forma: “O pesquisador pode recorrer, para isso, às estratégias propostas por Denzin (1970), que consiste na ‘triangulação’, ou seja, checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes. Esse processo poderia ser fortalecido com o emprego de diferentes métodos de coleta e diferentes observadores, que se centrariam nos mesmos aspetos para confirmação ou não-confirmação sistemática”.

2.3.1. A entrevista

Tendo sido uma das técnicas de recolha de dados mais privilegiada neste trabalho (a par da pesquisa e análise documental), aquilo que a caracterizou como tal, foi o facto de permitir recolher informações de maior potencial para responder aos pressupostos, expectativas e, no limite, aos “pontos críticos” do trabalho.

A técnica da entrevista, caracteriza-se fundamentalmente por ver a sua execução prática baseada nos processos fundamentais da comunicação e interação humanas. Pressupõe, portanto, um contacto direto entre o entrevistador (investigador) e o entrevistado (interlocutores ou informadores). Enquadrada no âmbito dos métodos qualitativos de investigação e análise, a entrevista “[...] consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social comum à conversação” (cf. W. Goode e P. Hatt, 1973: 237). É, contudo, nesse processo de interação social que encontramos um dos elementos condicionantes do sucesso desta técnica de investigação: aquilo a que os autores chamam de “*insigth* ou intuição” (*ibidem*: 240). Não sendo um termo absolutamente claro na sua aceção dentro da entrevista, é inegável a sua presença, tanto no entrevistador como no entrevistado, o que pode tornar o processo de interação social na entrevista em algo de muito complexo. Isto significa, também, que tanto o entrevistador como o seu interlocutor, tentam conhecer os motivos e significados das perguntas e das respostas, respetivamente.

Com efeito, a entrevista constituiu-se num particular processo de interação social, em que o processo que visou a obtenção de informações foi, numa primeira instância, estruturado pelo aspeto da relação que se manteve entre o entrevistador e os seus interlocutores.

Exigiu-se do entrevistador alguma sensibilidade para perceber e desocultar aquilo que os seus interlocutores não diziam mas pensavam. O mesmo se passou no sentido oposto, em que os entrevistados, não raras as vezes, tentavam conhecer os motivos do entrevistador, sendo algo que, consoante a sua perceção ou aquilo que o seu *insigth* lhes dizia sobre tal, condicionou (normalmente, pela positiva) a profundidade e veracidade das suas respostas, opiniões ou observações.

As entrevistas realizadas, numa perspetiva congruente com os “pontos críticos” decorrentes do exercício de problematização do objeto da investigação, tiveram sempre a intenção de aprofundar a realidade sócio-organizacional do agrupamento de escolas, concretamente no que diz respeito aos sentidos e significados que os docentes, sedeados em diferentes cargos e níveis de responsabilidade (contemplando, nomeadamente, as racionalidades relativas às circunstâncias de avaliar e de coordenar o ato de avaliar), orientando-se, portanto, para a recolha de informações que visassem a caracterização do legado educacional e pedagógico das atuais políticas de avaliação do desempenho dos professores e educadores, conectada à natureza da profissão docente e dos parâmetros (normativos, pedagógicos, ideológicos e outros) que a têm vindo a configurar (cf. R. Ghiglione e B. Matalon, 1993)³³³. Consequentemente, a prática da entrevista privilegiou a recolha de dados caracterizadores e compreensivos da forma de como os vários referenciais de avaliação do desempenho docente e respetivas narrativas³³⁴ se intercetam, segundo a perspetiva daqueles atores, destacando-se a preocupação em explorar os efeitos daquela intercetação na configuração das políticas educativas, com particular destaque para o estatuto socioprofissional, as dinâmicas sócio-organizacionais e o trabalho pedagógico profissional dos docentes. Decorre daqui que a entrevista se transformou no momento privilegiado para explorar e aprofundar os sentidos e significados dos atores entrevistados sobre a forma como perspetivam e influenciam o processo global de referencialização do desempenho docente, pela via microrreferencial das suas motivações, dos seus sentidos e significados de natureza individual ou grupal (cf. *idem, ibidem*)³³⁵.

³³³ Teoricamente e em geral, a entrevista enuncia a intenção do investigador e/ou entrevistador requerer a sua execução, cujas características podem variar entre: *i*) a intenção do entrevistador em *controlar* uma determinada questão em análise, procurando validar de forma parcial dados obtidos anteriormente, através de uma outra técnica; *ii*) com a intenção de *verificar* a evolução dos dados ou fatores de determinado fenómeno que já conhecemos; *iii*) ou, ainda, fazer uma *exploração* e de um fenómeno ou domínio que se desconheça na totalidade (cf. R. Ghiglione e B. Matalon, 1993: 93 e ss.). No caso do nosso estudo, as entrevistas ofereceram-nos, não raras as vezes, a possibilidade para confrontar os entrevistados com alguns dados provenientes da pesquisa documental. Aliás, a construção e planeamento das entrevistas, em muitos aspetos, foram influenciados por um trabalho prévio (muitas vezes, quase simultâneo) de recolha/análise documental e da observação direta não participante, o que aliás, de forma intencional ou espontânea, ajudou a conduzir alguns momentos das entrevistas.

³³⁴ Cf. capítulo III.

³³⁵ Tratando-se de algo implicitamente já abordado, tenta-se aqui explicitar as principais finalidades do investigador que utiliza a entrevista, enquanto técnica de investigação. Segundo Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1993: 93 e ss.) a realização da entrevista pode ter em vista várias finalidades ou propósitos de utilidade, dos quais se salientam: controlo; verificação; aprofundamento; exploração. Qualquer uma destas finalidades está condicionada pelo grau de relacionamento com o conhecimento anterior que o investigador tem sobre o assunto. No caso do *controlo*, é absolutamente necessário que o investigador possua uma relação muito próxima com conhecimento do tema em estudo. De facto, tratando-se de uma finalidade de *controlo*, a entrevista funcionará como uma forma de validar e assegurar a eficácia de métodos e técnicas utilizadas anteriormente e validar as informações conseguidas através desses mesmos métodos e técnicas de investigação. Face a isto, é defensável que perseguindo uma finalidade de *controlo*, e porque o tema em estudo está perfeitamente definido e delineado, a entrevista seja do tipo “diretiva”. Quanto à *verificação*, a ideia mantém-se porque visa fazer uma comprovação ou confirmação da veracidade e (re)avaliação do contributo

A relação que se travou entre o entrevistador e os entrevistados, apesar de supor papéis e desempenhos distintos, constituiu-se numa relação empática³³⁶. Para além disso, as influências recíprocas entre o entrevistador e os entrevistados foram sempre admitidas e por isso ponderadas, tanto no processo de inquirição como na análise feita às informações recolhidas. Isto quer dizer que o processo da entrevista, em momento algum foi neutro. Cada um dos elementos nela envolvido condicionavam-se mutuamente, num intercalar de perguntas e respostas, comentários, intervenções, olhares, gestos e observações. Cada interlocutor da situação de entrevista foi, efetivamente, um *interpretador* dos atos do outro. Além disso, os entrevistados, não raramente, transformavam-se no seu próprio objeto de análise, agindo e respondendo de acordo com os seus próprios interesses ou *self* (cf. R. Ghiglione e B. Matalon, 1993: 73-89) e adotando para isso, estratégias de ação-resposta muito particulares, pausadas e introspetivas, ou momentaneamente reflexivas.

Por tudo isto, seria errado pensar que os entrevistados se comportaram como sujeitos passivos. Mais sensato e metodologicamente válido foi vê-los e abordá-los como interlocutores

de determinado contingente de dados, seja um pouco menos restritiva que o *controlo*. No entanto, o tipo de entrevista que parece funcionar melhor, pode variar entre a “entrevista diretiva” e a “entrevista semidiretiva”. A finalidade de *exploração* impõe um tipo de preocupações ao investigador, que o levam a considerar que o diálogo que vai travar com o seu interlocutor deve servir para, ele próprio, aprender alguma coisa sobre determinado assunto. Isto quer dizer que, em princípio, quem sabe das coisas, dos acontecimentos é o entrevistado e como tal deve ser-lhe facultada total liberdade para organizar o seu discurso em torno do tema proposto pelo investigador. Como qualquer outra técnica de investigação, a entrevista apresenta vantagens e inconvenientes. De entre as vantagens contam-se as seguintes: *i)* tratando-se de uma técnica de investigação que permite o contacto direto entre os respetivos interlocutores, é possível ao entrevistador fazer a apreensão dos comportamentos, atitudes e acontecimentos que acontecem no próprio momento em que acontecem ou são produzidos pelo seu interlocutor; *ii)* o investigador tem a possibilidade de recolher material informativo não previsto aquando da preparação prévia da entrevista, graças à possibilidade de poder observar o resultado da espontaneidade e outras reações que antes não conseguiu prever, mas que podem ter interesse para a investigação; *iii)* dota a investigação de uma relativa autenticidade dos acontecimentos observados, registados e analisados, podendo ser comparados com as palavras e anotações escritas que acompanham essa observação. Muitas vezes o entrevistado dá uma resposta com palavras mas os seus gestos podem revelar o contrário dessas palavras. Contudo, esta técnica de investigação apresenta alguns limites e problemas de aplicação: *i)* a primeira das dificuldades começa pelo próprio investigador, em ser aceite enquanto tal pelo entrevistado. Dependendo de muitas variáveis (forma de vestir, objetivos, interesse e justificações perante o entrevistado, competência técnica, prestígio da instituição a que pertence, convicções, etc.) a relação de maior ou menor aceitação pelo entrevistado das intenções e desejos do investigador pode condicionar em larga escala a vontade e a forma de responder do seu interlocutor; *ii)* o registo dos dados (apesar de não ter sido incluído num ponto à parte neste pequeno trecho, por razões que se prendem com as técnicas de registo serem restritas e muito conhecidas) não podemos descurar o facto de que o registo das informações é sempre um problema a ponderar. Com efeito, o investigador não pode pensar que pode recordar tudo o que ouviu do entrevistado, porque a memória humana é extremamente seletiva, o que tenderia a que investigador esquecesse informações relevantes. Como tal, tem de adotar uma modalidade de registo dessas informações. Normalmente, a escolha da modalidade de registo passa por registar os dados em manuscrito recorrendo de forma complementar a grelhas formalizadas de observação, ou utilizando um gravador de reportagem, método este, genericamente, mais adequado. Claro que ambas as modalidades em específico, apresentam vantagens e inconvenientes. Se na primeira modalidade a principal vantagem é o investigador ter a capacidade de transcrever as respostas do entrevistado, apresenta, contudo, o inconveniente de impossibilitar o investigador de forma imediata de interpretar os comportamentos, as atitudes e reações várias do entrevistado. Por seu turno, a utilização de um gravador de reportagem contorna esta última dificuldade, permitindo ao investigador, estar atento a todos os gestos e atitudes do seu interlocutor. Todavia, pode representar um incómodo ou mostrar-se um inibidor de resposta por parte do entrevistado, sobretudo nas questões mais sensíveis e, por isso, normalmente mais relevantes.

³³⁶ As consequências (nomeadamente, as negativas) da execução da entrevista foram inexistentes para os entrevistados e entrevistador. De facto, na generalidade dos casos, as entrevistas de investigação e análise de fenómenos sociais não têm consequências nos momentos posteriores da vida do entrevistado (ou não se espera que tenham). A entrevista corresponde a uma necessidade (académica e/ou científica) do entrevistador. O entrevistado limita-se a aceitar, num determinado momento e por motivos variáveis, a ceder algum do seu tempo, sem esperar qualquer benefício pessoal da entrevista a que aceitou submeter-se.

ativos em que entrevistador e entrevistado se envolveram mutuamente, num processo de “construção de sentido”, apresentando uma peculiar “inteligência reflexiva”, em que o entrevistador negociava o “significado das perguntas” e o entrevistado ponderava o “significado das respostas” (R. Bogdan e S. Biklen, 1994³³⁷; W. Foddy, 1996) como que tratando-se de um “contrato de comunicação” entre ambos os interlocutores (cf. R. Ghiglione e B. Matalon, 1993: 26)³³⁸.

O primeiro dos fatores de ordem operacional a considerar na realização das entrevistas foi o local de realização da entrevista. O entrevistador, porque foi quem a requereu, tomou a iniciativa e a acuidade de escolher o local mais adequado para que pudesse ser bem sucedido, não apenas pelo ambiente físico a que sujeitou o seu interlocutor (ruídos, temperatura, mobiliário, etc.), mas, também, pelo ambiente psicológico³³⁹. No essencial conseguiu-se conciliar o tema em estudo/observação com os lugares de realização da entrevista³⁴⁰.

Um segundo fator associado à situação de entrevista foi o tempo, em termos de compatibilidade de horário face à disponibilidade dos interlocutores e a duração (real) da entrevista. Esta nossa preocupação advinha do facto de os entrevistados estarem a disponibilizar o seu tempo em favor de um interesse (neste caso concreto) particular do entrevistador. Não obstante, não houve dificuldades a este nível.

³³⁷ A este respeito os autores (*ibidem*. 134) escrevem: “[...] 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 aspetos do mundo”.

³³⁸ Estes autores (*ibidem*. 74, 75) propõem uma adaptação do modelo da comunicação, de forma a contemplar as influências que se travam durante o processo da entrevista, entre o entrevistador e o entrevistado. Relativamente aos conceitos de *controlo* e de *não-directividade* (*versus directividade*), os autores defendem que, numa intenção de defender a não-directividade da entrevista, entendendo-a como uma abolição absoluta do controlo, tal constitui-se num “logro”. Efetivamente, a *não-directividade* não é algo de absolutamente conseguido numa entrevista. Poder-se-á falar antes de influências que o entrevistador e entrevistado travam entre si, dando forma a uma relação caracterizada por um *efeito à distância* e de um *veículo desse efeito* - a linguagem como algo que significa é intencional, e é socializada/partilhada. Naturalmente que a implicância destes conceitos (e de outros) dependerá do tipo de entrevista que está a ser executada. William Foddy (1996: 21) remete a situação de entrevista, ou mais exatamente “[...] sequências pergunta-resposta” para a expressão/teoria do “Interaccionismo Simbólico” de Herbert Blumer (1969). De acordo com esta teoria podemos argumentar que, por si só, tem a particularidade de vincar a sua intenção em captar as características observáveis do comportamento humano, incluindo o contexto em que se gera a entrevista. De acordo com Herbert Blumer (cf. *ibidem*), os sujeitos da interação social não são meros “reagentes” do tipo estímulo-resposta. Além disso, observa que todo o comportamento e construção humana/social, em princípio, é intencional e, portanto, se as questões colocadas pelo entrevistador são construídas, planeadas, também as respostas do entrevistado tendem a ser construídas e por isso intencionais. A este respeito Robert Bogdan e Sari Biklen (1994: 134) referem: “[...] 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 aspetos do mundo”.

³³⁹ Tem a ver com impressão que o local provoca no entrevistado, com uma maior ou menor identificação pessoal e profissional com esse local, embora este problema não se colocasse propriamente, já que as entrevistas foram realizadas num espaço comum e habitual aos entrevistados, e menos ao entrevistador.

³⁴⁰ Os locais de realização das entrevistas foram negociados entre o investigador e o Diretor do agrupamento. Foram escolhidos espaços que passaram por simples salas de aula até gabinetes pais privados e propositadamente disponibilizados para o efeito. Todas as entrevistas foram, assim, realizadas em espaços próprios do agrupamento.

Atendendo às características próprias dos entrevistados, no sentido de nos ajudar a classificá-los e selecioná-los como “informantes chave” e, mais tarde, auxiliar no ato da entrevista propriamente dito, o fator cultural foi de extrema importância, em especial, os aspetos relacionados com a mnemónica ou capacidade dos entrevistados para recordar os assuntos e acontecimentos/situações relacionadas com o tema em inquirição.

Sobre os fatores mais conjunturais, sempre tivemos consciência da necessidade que os temas que estavam a ser objeto de entrevista deveriam ter pertinência acrescida para os nossos interlocutores, ou seja, fazer parte das suas preocupações e motivações, ao ponto de os conseguir, dentro do possível, envolver como parte integrante do “problema” em estudo. Efetivamente, tratou-se de um pressuposto que pesou de forma considerável no momento de escolhermos os nossos entrevistados, procurando reconhecer em cada um deles alguma dose de envolvimento físico, emocional e operacional nas questões que tratava a investigação, para assim podermos designá-los, com alguma segurança, não apenas teórico metodológica, mas também operacional, como “informantes chave” (R. Ghiglione e B. Matalon, 1993)³⁴¹, e também no modo como, posteriormente, dinamizámos as entrevistas.

Demos, ainda, especial atenção ao estilo, à clareza das palavras utilizadas na mensagem. Só assim se previa a possibilidade para que os entrevistados pudessem compreender e descodificar a nossa mensagem, por referência a um código comum aos dois interlocutores. Portanto, procurou-se que a linguagem utilizada por nós fosse acessível, clara, suscetível de gerar uma resposta nos entrevistados e ser conforme às expectativas destes quanto ao nosso papel de entrevistador (cf. L. Albarello *et al.*, 1997)³⁴².

³⁴¹ Os fatores relacionados com o entrevistado podem ser divididos no plano cultural, em competências e características de mnemónica, características cognitivas, ordem de motivações e o respetivo quadro conjuntural e físico em que se movimenta. As características cognitivas do entrevistado são, igualmente, de ter em consideração, desde logo porque a estruturação e exposição do assunto devem ser condicionadas por este fator. Para tal, devem ser tidas em conta dois tipos de cognições: *i/* as cognições que remetem para o quadro de referência do entrevistado, englobando a sua linguagem conceptual sobre o assunto, o grau de conhecimento do assunto, etc.; *ii/* as características afetivas do entrevistado, relativas às percepções e convicções que estabelece com o entrevistador e relativamente ao assunto, instituição, acontecimento, etc. que o entrevistador represente. Esta motivação pessoal, insere-se em duas variáveis distintas: a primeira, relativa à situação em que é colocado e a segunda ligada ao próprio entrevistador (competências técnicas, de sociabilidade e diálogo, aspeto físico, etc.). (cf. R. Ghiglione e B. Matalon, 1993). Os nossos “informantes chave” foram selecionados em função da posição privilegiada que ocupavam na hierarquia do Agrupamento e, em especial, ao nível das responsabilidades assumidas pela coordenação e implementação das práticas avaliativas. Referimo-nos, especificamente, aos elementos da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, aos elementos do Júri de Avaliação e aos Coordenadores de Departamentos.

³⁴² A este propósito, os mesmos autores (*ibidem*: 93) referem: “Na entrevista de investigação, o que está em jogo [...] é um desejo de conhecimentos. O saber teórico do investigador ocupa o pano de fundo da prática da entrevista, delimita o campo de pesquisa, baliza a exploração ou enuncia hipóteses. Contudo, o investigador não deve utilizar, com o seu interlocutor, o mesmo vocabulário que utiliza para definir o seu quadro de pesquisa [...]. Por conseguinte, importa que não negligenciemos a operação que consiste em traduzir as preocupações em indicadores concretos e compreensíveis pelo interlocutor”. A linguagem deve, aqui, ser entendida como a produção linguística feita pelo entrevistador ao enviar uma

A construção dos guiões das entrevistas³⁴³ partiu de um referencial que continha domínios e tópicos sistematizadores das questões (pelo menos, de carácter orientador e semidiretivo) que viríamos a abordar com os nossos interlocutores (cf. apêndice 2). Desses domínios sistematizadores dos guiões, podemos referir os seguintes: *i)* compreensão e caracterização dos sentidos e significados dos entrevistados sobre o funcionamento e configuração sócio-organizacional do agrupamento, enquanto *locus* particular de avaliação do desempenho docente, tendo em conta a perspetiva mais privilegiada de que os nossos entrevistados gozavam; *ii)* auscultação das perspetivas dos “informantes chave” sobre a configuração cultural caracterizadora do agrupamento, e das perspetivas, dinâmicas e práticas de avaliação do desempenho, referindo-se, portanto, à perspetivação do trabalho dos docentes enquanto atores e protagonistas de ações meso e micropolíticas dotadas de um sentido cultural e, necessariamente, inseridas em determinadas matrizes ideológicas que os posicionavam relativamente às políticas e práticas de avaliação; *iii)* recolha de sentidos e significados que os entrevistados, na qualidade de atores com responsabilidades acrescidas no capítulo da avaliação do desempenho docente, apresentavam sobre o desempenho docente e os efeitos e implicações da sua avaliação ao nível socioprofissional e pedagógico.

O quadro 5 apresenta a relação dos atores entrevistados, indicando, ainda, os respetivos cargos, data, local e duração de cada entrevista.

determinada mensagem ao entrevistado. Primeiro que tudo, o processo de linguagem deve permitir que o entrevistado se situe e posicione relativamente ao assunto, perante o entrevistador. Neste sentido, a linguagem é um estímulo da significação através do qual o entrevistador espera produzir um efeito-resposta no entrevistado. Contudo, é importante que a própria mensagem seja percebida pelo entrevistado.

³⁴³ Não obstante ter sido utilizados tais guiões para conduzir as entrevistas, no final, esses guiões acabaram por se afastar da sua configuração original, devido ao processo relacional travado entre o entrevistador e os entrevistados.

QUADRO 5

Entrevistas realizadas

Cargo/função	Data	Local	Duração da entrevista
Coordenador de Estabelecimento/relator do 1.º ciclo	23 / 11 / 2010	Centro Escolar A	1, 02 h
Diretor/Presidente do Conselho Pedagógico/Coordenador da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho	06 / 12 / 2010	Agrupamento	0, 55 h
Relatora do 3.º ciclo	06 / 12 / 2010	Agrupamento	1, 11 h
Coordenadora do Departamento do Pré-escolar	06 / 12 / 2010	Centro Escolar A	1, 01 h
Coordenadora do Departamento do 1.º ciclo	06 / 12 / 2010	Centro Escolar A	1, 04 h
Coordenadora do Departamento das Expressões	07 / 12 / 2010	Agrupamento	1, 05 h
Coordenadora de Departamento de Línguas	09 / 12 / 2010	Agrupamento	1, 10 h
Relatora do Pré-escolar	13 / 12 / 2010	Agrupamento	0, 39 h
Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas	14 / 12 / 2010	Agrupamento	1, 14 h
Relator do 2.º ciclo	14 / 12 / 2010	Agrupamento	1, 06 h
Tempo total			10, 13 h

Num quadro mais técnico da execução das entrevistas³⁴⁴, foi importante fazer observações preliminares a que procedemos no início de cada entrevista. Fizemo-lo com o intuito de esclarecer e situar os entrevistados no papel que esperávamos deles. Como tal, numa perspetiva de padrão geral de orientação da entrevista, o entrevistador começava por se identificar

³⁴⁴ Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1993: 98) enquadram a técnica de entrevista, no “[...] conjunto dos meios necessários e empregues de forma sistemática por E. para levar a bom termo uma entrevista”. Como primeiro procedimento técnico, os autores introduzem o estabelecimento de papéis entre entrevistador e entrevistado. A atitude do entrevistador face às respostas do entrevistado deve ser caracterizada pela não crítica e não avaliação, sob pena de adulterar as informações prestadas pelo entrevistado. Um outro procedimento técnico, para um melhor desenrolar da entrevista, tem a ver com a formulação da questão inicial e a sua importância para a abertura bem sucedida do diálogo entre os interlocutores. Uma coisa é certa: independentemente dessa pergunta ser mais ou menos pertinente, o entrevistado vai reagir, servindo, portanto, de estímulo ao diálogo. Contudo, o discurso a travar entre o entrevistador e o entrevistado pode assumir duas formas distintas: um discurso “realista” ou um discurso “linguístico” (*idem, ibidem*: 101). Estando a pergunta do entrevistador carregada de conceitos linguísticos que imediatamente vão chamar a atenção do entrevistado, este vai simplesmente, reagir a termos, a palavras e a conceitos. A abordagem que o entrevistado fará à questão situa-se, claramente, no campo linguístico, dotando o discurso de uma certa objetividade de entendimento e de resposta do respondente. Contudo, fá-lo com duas importantes limitações: *i)* tenderá a resumir o seu discurso em volta de um pequeno número de termos; *ii)* corre o risco de estar a impor inconscientemente, ao seu entrevistado, uma delimitação da realidade e um determinado quadro de referência que são o seus e não os do seu interlocutor. Com efeito, o entrevistador poderá não estar, apenas, interessado no entendimento/significado que o seu interlocutor apresenta sobre os conceitos gerais da sua questão, pretendendo uma resposta para além do discurso linguístico. Neste caso, é conveniente que o próprio entrevistador, delimite e defina teoricamente aqueles conceitos, induzindo o entrevistado num discurso mais próximo da realidade prática das suas vivências e opiniões do que é suposto conhecer. Uma outra dificuldade relacionada com a formulação da questão inicial (e também das outras), é suscitada pela dúvida de que se as perguntas devem ou não ser personalizadas. Não existe regra nenhuma que diga “sim” ou “não”. Em ambos os casos pode haver vantagens e inconvenientes, mais ou menos, relevantes. Uma questão impessoal pode induzir o entrevistado a dar uma resposta genérica e um discurso impessoal, quando o entrevistador, em princípio, querera conhecer a opinião pessoal do seu interlocutor. Contudo, pode facilitar o discurso libertando o entrevistado da ideia de que está a falar de si próprio, evitando que se “assuste” com o carácter menos discreto da questão. No entanto, uma questão “personalizada” pode paralisar o entrevistado quando a questão que lhe é colocada, tendendo a introduzi-lo no quadro de estereótipos suscitados pelo seu conteúdo temático. A partir daí, o entrevistado orientará a sua resposta, com o risco de enviesar os dados finais. Tudo o que, antes, se referiu diz respeito ao início da entrevista. Tecnicamente, é importante ter também em atenção a relação estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado (*idem, ibidem*: 105).

(nome, objetivos, instituição a que pertence, etc.), passando a justificar porque é que escolheu aquele interlocutor e não outro. Estabelecia, igualmente, a duração aproximada que a entrevista iria ter, reforçando o aspeto deontológico que rege este tipo de ação, insistindo em especial na confidencialidade do discurso que iria ser travado entre si e o seu interlocutor.

Atendendo à duração das entrevistas, o recurso ao registo digital de som revelou-se fundamental na investigação, permitindo as suas posteriores transcrições, complementando com algumas notas manuscritas relativas a aspetos que o gravador não conseguia “apanhar” (gestos, reações, posturas, atitudes, etc.)³⁴⁵.

O nosso trabalho de questionamento foi, genericamente, caracterizado por um procedimento híbrido, variando entre uma atitude ora mais diretiva, ora entre uma atitude menos diretiva (ou semidiretiva)³⁴⁶. Sendo certo que a base do questionamento dos nossos interlocutores passou pela formulação de um guião prévio e estruturado de questões, por outro lado, o próprio processo de desenrolar das “conversas” flexibilizava, muitas vezes, esse guião, levando a que a ordem de seguimento das questões, nalguns momentos, não fosse absolutamente rígida³⁴⁷. Não obstante, os procedimentos foram, na maior parte dos casos, tipicamente diretivos, recorrendo a guiões previamente estruturados que permitiram captar mais facilmente dados que se orientassem para a construção de um quadro compreensivo e interpretativo da realidade observada e, ao mesmo tempo, permitir a comparabilidade das várias entrevistas realizadas.

³⁴⁵ Peter Woods (1987: 95), sobre a utilização do gravador, afirma: “É evidente que o gravador pode ser um instrumento magnífico, mas sob a condição de que não provoque ‘interferência’. Não há outra maneira de reconquistar a plenitude e a fiabilidade das palavras e linguagem, o qual na realidade liberta o investigador de uma difícil tarefa e permite-lhe concentrar noutras”.

³⁴⁶ Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1993: 89 e ss.) referem-se a três tipos de entrevistas: *i/* Diretiva - também conhecida por entrevista estandardizada, situa-se muito próximo da configuração de um inquérito por questionário de questões abertas. O quadro de referências é previamente estruturado e é com base nesse quadro que o entrevistador orientará as questões e face ao qual o entrevistado organizará o seu discurso; *ii/* Semidiretiva - este tipo de entrevista comporta uma espécie de roteiro ou grelha de tópicos fundamentais que devem orientar o discurso dos intervenientes. Contudo, a ordem de seguimento desses tópicos não é rígido. Tratando-se aquela estrutura de tópicos de uma espécie de guião, é contudo, algo de muito genérico, em que cada tema sugerido por cada tópico comporta uma relativa ambiguidade no modo de abordagem por parte do entrevistado. Sendo definido o quadro global de referências, não há uma definição concreta do quadro de referência que cada tópico de análise pressupõe; *iii/* Não-diretivas - neste tipo de entrevista, o caráter do tema da conversa travada entre o entrevistador e o entrevistado é extremamente ambíguo. O entrevistador limita-se a expor o tema, dando liberdade total ao entrevistado para desenvolver o seu raciocínio, independente de qualquer quadro particular de referência a que se tenha de reportar. O entrevistador introduz o tema da conversa e o entrevistado interpreta-o utilizando o seu próprio quadro teórico. Veja-se, também, a este propósito, Luc Albarello *et al.* (1997: 87).

³⁴⁷ Neste âmbito Menga Lüdke e Marli André (1986: 36) escrevem: “Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples para os mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes”.

2.3.2. Os documentos pessoais e os “casos críticos”

Tratando-se de “derivações” do método biográfico aplicados às abordagens dos fenômenos sociais ou ao estudo das organizações, os documentos pessoais e a enunciação dos “casos críticos”³⁴⁸ constituem recursos metodológicos adequados para analisar histórica e sociologicamente as dinâmicas de avaliação do desempenho do agrupamento, recorrendo ao testemunho pessoal oriundo do registo biográfico dos seus atores (docentes). Toma-se como principal recurso operacional as trajetórias sócio-organizacionais, político-ideológicas e profissionais concretas dos docentes no modo de representações pessoais da história do agrupamento, simetrizando-se com um exercício de reconstrução singular ou relatos de vida afetos às dinâmicas sócio-organizacionais desenvolvidas em torno da avaliação do desempenho (cf. L. Albarello *et al.*, 1997). A sua relevância prende-se com a utilidade que os relatos de vida apresentam pela sua capacidade de “[...] captar a relação dialética entre o indivíduo produto da história e o indivíduo produtor da história” (*idem, ibidem.* 208), apontando para uma conceção dos comportamentos e das vivências humanas reflexos ativos de um condicionamento mais geral e sistémico da sociedade e das organizações. Neste contexto, adquire grande significado a ideia de quotidiano profissional dos docentes, podendo ser entendida como fator de compreensão do funcionamento das estruturas sócio-organizacionais do agrupamento, das práticas de avaliação do desempenho docente e dos respetivos sentidos e significados atribuídos pelos docentes. Assim, é pertinente a observação feita ao efeito de mediação do “habitus profissional”, coincidindo com a dinâmica de designios dialética e historicamente emparelhados no jogo micropolítico do agrupamento, capazes de denunciar maneiras de pensar e de se comportar perante os fenômenos organizacionais.

A utilização de documentos pessoais e dos “casos críticos” permitiu-nos o acesso, pelo relato individual, ao conhecimento científico do sistema sócio-organizacional do agrupamento, de onde foi possível captar múltiplos relatos individuais. Congruentemente, constituiu-se numa abordagem metodológica que permitiu captar as relações dialéticas entre os pontos de vista subjetivos mais singulares e a sua inscrição no conhecimento objetivo da história da avaliação do desempenho (e todas as condicionantes que lhe podem ser afetadas) do agrupamento, em que as características propriamente sociológicas de cada relato individual não surgiam de imediato, sendo

³⁴⁸ Cf., a respeito, L. Albarello *et al.*, 1997; R. Bogdan e S. Biklen, 1994: 177; J. Bell, 1997.

que a sua subjetividade transformava-se em conhecimento objetivo pela via da confrontação daqueles relatos múltiplos e destes com outro tipo de informações (advindas, por exemplo, de questionários, entrevistas, documentos oficiais, etc.). Além disso, o método biográfico assim equacionado na nossa investigação permitiu fazer, a uma escala mais reduzida, é certo, uma captação de dados que escapavam aos métodos de representação estatística dos dados (inquérito por questionário), tendo potenciado e permitido reconhecer o valor sociológico do conhecimento e dos dados mais singulares de cada docente envolvido neste método de pesquisa (cf. *idem, ibidem*). No caso desta metodologia, assumimos que a sua forma material pôde ser configurada na forma de “testemunhos escritos” ou “documentos pessoais” concretizados na sequência de um pedido do investigador a alguns dos atores que colaboraram na investigação, para que estes relatassem, por escrito, pequenos episódios constituintes da sua história de vida no que, em particular, concernia às suas vivências e experiências pessoais sobre o seu envolvimento (direto e indireto) em processos de avaliação do desempenho docente (cf., a propósito, R. Bogdan e S. Biklen, 1994: 177). Foi, portanto, conveniente que tais documentos pessoais fossem solicitados a atores (docentes) com uma história de vida de considerável relevância no capítulo da avaliação do desempenho.

QUADRO 6 **Documentos pessoais recolhidos**

Cargo/função	Referência
Docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Documento pessoal A
Docente do 2.º Ciclo do Ensino Básico	Documento pessoal B
Docente do Pré-Escolar	Documento pessoal C
Docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Documento pessoal D
Docente do Pré-Escolar	Documento pessoal E
Docente do 3.º Ciclo do Ensino Básico	Documento pessoal F

Congruentemente, perspetivava-se esta técnica de recolha de dados como sendo complementar às entrevistas, dado que estas propiciavam pistas e indicadores que nos ajudariam a seleccionar os atores com as histórias de vida mais relevantes para a investigação, articulando, mais uma vez, a conceção desses atores com a ideia de “informantes chave”. Algo que adotou

uma lógica de procura de sentido e de significado sobre a avaliação do desempenho docente, apontando para a recolha de “casos críticos” ocorridos durante os períodos da história de vida de cada docente. Neste caso, manteve-se o procedimento básico de solicitar aos “informantes chave” selecionados para que descrevessem os seus próprios “casos críticos”, permitindo que a avaliação do desempenho e os mecanismos da sua referencialização pudessem ser compreendidos e interpretados à luz de diferentes pontos de vista que representavam o testemunho de experiências e episódios (profissionais e pessoais) mais significativos para a nossa investigação (cf. J. Bell, 1997).

A análise cruzada de diferentes documentos pessoais que continham “casos crítico” singulares sobre os processos de avaliação do desempenho docente vivenciados, também, de forma singular, permitiu a identificação de aspetos subtraídos ao espectro subjetivo do agrupamento, permitindo reconhecer e compreender as dinâmicas sócio-organizacionais através de traduções individuais, dando, ao mesmo tempo, legitimidade aos testemunhos individuais, credibilidade ao método biográfico e validade aos dados recolhidos. Além disso, acreditamos que aqueles testemunhos individuais concorreram para a manifestação da dimensão coletiva vivida e experienciada na própria história de vida coletiva do agrupamento, em torno da avaliação do desempenho docente, contribuindo para a concretização de um ensaio de formação da memória do agrupamento, dado que reportava a uma vivência coletivamente partilhada.

2.3.3. A pesquisa documental

Prevendo que o contexto de investigação iria surgir como um cenário caracterizado, ora por contornos burocráticos, ora contornos políticos, as tarefas investigativas da pesquisa e análise documental seriam, desde logo, incontornáveis.

A razão porque incluímos estas fontes de investigação no nosso trabalho tem particularmente a ver com o facto de se tratar de materiais peculiarmente subjetivos, apresentando, em parte, uma perspetiva fotográfica do que se pensa e faz no interior da organização escolar em estudo, permitindo-nos aceder à realidade através da configuração de um retrato mais fiel da organização. Ao mesmo tempo, ofereceram uma oportunidade para fazer uma confirmação entre esse retrato e a imagem oficial da organização construída e prescrita de forma

oficial e formal (R. Bogdan e S. Biklen, 1994), de forma a confrontar a perspetiva oficial com a perspetiva organizacional e subjetiva de quem lá trabalha.

Assim, incluímos na nossa pesquisa documental *documentos internos* - documentos formais que circulam, vulgarmente, no sentido do topo hierárquico superior para os níveis hierárquicos inferiores -, informações ou *comunicações internas* - materiais informativos produzidos pelo sistema escolar para consumo público, úteis à compreensão das perspetivas oficiais sobre o sistema escolar (cf. *idem, ibidem*).

A pesquisa documental assume, aqui, a importante função de contribuir para clarificarmos algumas representações sócio-organizacionais do agrupamento de escolas em estudo, designadamente acerca das políticas e práticas de avaliação do desempenho docente, baseando-se, fundamentalmente, na informação que pré-existe à ação do investigador (cf. L. Albarello *et al.*, 1997).

Dada a natureza da investigação, a pesquisa documental foi fundamental, não enquanto técnica de pesquisa isolada, mas enquanto complemento para a construção e aplicação das outras técnicas de investigação utilizadas por nós³⁴⁹.

Desde cedo começámos a pesquisar, de forma planeada e sistemática (não aleatória) os documentos³⁵⁰ que nos interessavam para o estudo,³⁵¹ conforme o quadro 7 indica.

³⁴⁹ Não foram raras as vezes que nos socorremos de material documental para nos “documentarmos” sobre as dinâmicas formais da organização para, a partir daí, avançar com mais segurança para a construção dos guiões das entrevistas realizadas e para a construção do plano do inquérito por questionário que aplicámos aos docentes da organização. Na maior parte dos casos, foi possível compilar (ou recorrendo à reprodução digital) todos os documentos a que tivemos acesso, facilitando, assim, o nosso trabalho, tanto de pesquisa/procura como de análise dos mesmos. Ao mesmo tempo, representaram uma fonte estável, segura e duradoura, que pôde ser utilizada repetidas vezes. Contribuiu, por isso, para fundamentar determinadas opções teóricas, metodológicas, proposições e orientações da nossa ação de pesquisa, à semelhança do que Menga Ludke e Marli André (1986: 39) preveem.

³⁵⁰ Foi um procedimento de pesquisa que decorreu entre 2007 e 2011.

³⁵¹ Atendendo, exatamente ao sentido que Menga Lüdke e Marli André (1986: 38) lhe dão, quando afirmam que os documentos “[...] incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (1998: 201) designaram-nos por “dados documentais preexistentes”.

QUADRO 7
Relação dos documentos oficiais recolhidos no
âmbito da pesquisa e análise de dados empíricos

TIPO DE DOCUMENTOS RECOLHIDOS E ANALISADOS	
Documentos oficiais com origem no agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> - 14 Atas da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho - 1 Quadro formal definidor do perfil de “desempenho excelente” - 14 Grelhas de registo da avaliação do desempenho docente (incluindo fichas de observação de aula, fichas de análise documental, fichas de encontros de pré-observação de aulas e fichas de encontro de pós-observação de aulas); - 2 Quadros referenciais da avaliação do desempenho docente - 2 Versões do Regulamento Interno - 1 Plano Anual de Atividades - 2 Versões do Projeto Educativo - 1 Projeto Curricular - 1 Requerimento-tipo de aulas assistidas - 1 Calendarização de aulas assistidas - 1 Formulário de registo de objetivos individuais de desempenho - 2 Versões do Regulamentos da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho - 1 Grelha dos objetivos individuais
Documentos oficiais com origem na administração central (diplomas legais)	<ul style="list-style-type: none"> Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto Decreto Lei n.º 241/2001, 30 de agosto Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho Decreto Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de outubro Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro

Não obstante a sua progressiva e faseada recolha, reconhecemos na pesquisa e análise documental uma função orientadora para um primeiro conhecimento formal do contexto organizacional que estávamos a observar³⁵², mas também uma importante função de aprofundamento de outras informações que sem suporte documental ficariam em estado latente.

Em termos de relevância procedimental, a pesquisa documental (e conseqüente análise) promoveu o acesso a um manancial de documentos que pudemos utilizar como fonte de informação sobre o comportamento humano, social e organizacionalmente contextualizado nas

³⁵² Procedimento metodológico corroborado pelas palavras de Menga Lüdke e Marli André (1986: 39) quando afirmam que os dados documentais “[...] constituem uma fonte poderosa onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto”.

políticas e práticas de avaliação do desempenho docente. Além disso, o recurso documental permitiu a concretização de procedimentos de “triangulação” de dados e informações oriundos das outras técnicas de investigação.

Congruentemente, no nosso estudo de caso, porque se tratou de caracterizar a dinâmica meso e microestrutural do agrupamento, com especial incidência nas percepções e práticas envolvidas nos processos de avaliação do desempenho docente, foram selecionados, recolhidos e analisados “documentos relevantes” sob o critério da utilidade das informações que comportavam. Além disso, este recurso empírico alinhava-se com a nossa expectativa de encontrar e compreender um certo grau de conformidade das práticas de avaliação do desempenho docente instituídas no agrupamento face às normas centrais, não obstante o facto de admitirmos que as lógicas institucionalizadas poderiam estar a ser matizadas por lógicas instituintes, muito próximas de “infidelidades normativas” (L. Lima, 1998: 170).

A hipótese da *multirreferencialidade* do desempenho docente, ocorrida ao longo das exteriorizações políticas, culturais, ideológicas e práticas macro, meso e microinstitucionais congrega-se na assumpção de que ocorrem confrontos de lógicas, interesses e percepções divergentes ou, pelo menos, nem sempre convergentes sobre as concepções teóricas, ideológicas e práticas da avaliação do desempenho docente. Na verdade, a nossa expectativa sobre a pesquisa documental envolveu a crença de que os documentos dotados de uma “face oficial” do agrupamento poderiam, por um lado, refletir uma interpretação mimética dos normativos centrais e, por outro, espelhar interpretações mais circunstanciais com referência a “sistemas de ação concreta” (M. Crozier e E. Friedberg, 1977) radicados em lógicas astuciosas de afirmação individual ou grupal e estrategicamente sedeados no contexto organizacional do agrupamento.

Conscientemente, a nossa expectativa encontrava uma outra ramificação alinhada com o pressuposto de que, por um lado, os normativos centrais da avaliação do desempenho docente suscitavam um importante recurso referencializador, pelo que poderíamos ajuizar as práticas de avaliação do agrupamento a partir desse efeito referencializador através da observação de práticas congruentes e isomórficas para com aqueles normativos; por outro lado, vimo-nos na necessidade de “duvidar” desse procedimento, ao ponto de contextualizar a aplicação e institucionalização da norma central pela via dos dados documentais, sendo necessário perceber e interpretar as conjunturas meso e microestruturais de onde decorreriam as múltiplas interpretações de que tais normativos têm sido alvo, e, por consequência, prevendo a indispensabilidade de compreender e

analisar as práticas daí referenciáveis. Tal pressuposto analítico tornava-se tanto mais urgente quando, no enredo sócio-organizacional do meso e do micropolítico se nos punha a possibilidade de estarmos a assistir à emergência de interesses (pessoais ou grupais) dominantes que, aproveitando as margens de autonomia de que os docentes podem dispor (dependendo do cargo ou função que ocupam), tendiam a fazer um aproveitamento das ambiguidades e lacunas dos normativos ou, simplesmente, as fragilidades (mormente, políticas e administrativas) do controlo centralista do momento.

Assim, o recurso à pesquisa e análise de documentos passou pela necessidade de burilar e compreender o tipo de orientação periférica dada aos normativos centrais, relacionando aquela orientação com as características sócio-organizacionais do agrupamento. Na verdade, o que esteve em causa foi a compreensão e a análise do grau do impacto dos normativos centrais afetos à avaliação do desempenho (e outras questões afins, como o estatuto profissional, progressão profissional, etc.) sobre a arquitetura dos processos e práticas de avaliação do desempenho docente ocorridos no interior do agrupamento, ponderando e captando as perceções dos docentes (nomeadamente daqueles a quem era cometida a responsabilidade de coordenar, implementar as políticas e práticas de avaliação, e dos que tinham o “privilégio” ou a “maçada” de avaliar). Tudo isto, ainda, face ao espírito prescritivo dos normativos centrais, procurando “denúncias” claras do modo como os atores periféricos articulavam os seus interesses com os efeitos prescritivos desses normativos. Além disso, estávamos conscientes de que os documentos em causa poderiam traduzir-se numa oportunidade para apreciarmos as crenças, as inclinações (pessoais, grupais e organizacionais) predominantes sobre as políticas e práticas de avaliação do desempenho docente, no agrupamento, procurado desocultar eventuais fidelidades ou infidelidades à matriz avaliativa do poder central. Neste caso, a pesquisa e análise de documentos surgia como um mecanismo privilegiado para concretizar a imagem do agrupamento como “agência” ou “contra-agência ideológica”, ou como “*locus* de [re]produção normativa” (L. Lima, 1998, 171) das políticas de avaliação do desempenho docente oriundas da administração central.

2.3.4. O inquérito por questionário

A opção de avançar com a aplicação de um inquérito por questionário³⁵³ prendeu-se com o intuito de questionar o maior número de docentes da organização escolar em análise. Só a técnica do questionário se mostrou suficientemente adequada, seja em termos de economia de tempo, seja em termos de capacidade para abordar um tão amplo público interlocutor³⁵⁴.

Tal opção traduziu-se, do ponto de vista operacional, na recolha de percepções dos docentes afetos desde o pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico, sobre as políticas e as dinâmicas organizacionais que envolveram a avaliação do desempenho docente decorrente das atuais políticas de avaliação de professores e educadores³⁵⁵.

Mantendo-se na linha da “prática sociológica”, a construção e aplicação do inquérito por questionário exigiu, de nós, um esforço para atenuar os efeitos da directividade que lhe são peculiares, passando, forçosamente, por um exercício de autorreflexão da nossa parte sobre as determinações da problemática que o originou, para mais tarde considerar esses efeitos nas respostas obtidas, aquando da sua análise (V. Ferreira, 1986: 170). Luc Albarello *et al.* (1997: 52) chamaram a este pressuposto teórico metodológico uma espécie de “cristalização de toda a reflexão precedente”.

Tendo presente os pressupostos teórico metodológicos adequados (cf. R. Ghiglione e B. Matalon, 1993: 121 e ss.), o inquérito por questionário aplicado foi construído por etapas bem definidas e sempre muito cautelosas, não apenas na forma de o configurar ou arquitetar, mas também de o ver sujeito à interpretação dos nossos respondentes, levando a que, após um primeiro plano construído na base das determinações teóricas que nos orientaram neste estudo, o questionário foi sujeito um pré-teste.

³⁵³ Para aprofundar as linhas fundamentais na construção de um questionário veja-se, em particular, Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1993: 121 e ss.).

³⁵⁴ Lembramos que a nossa investigação, estando sustentada pela metodologia do estudo de caso, não é baseada em qualquer teoria de amostragem, pelo que a constituição da amostra é claramente intencional, baseando-se mais em critérios pragmáticos e teóricos e menos em critérios probabilísticos. Dado que o tamanho da nossa amostra coincide com a dimensão da população que constitui o nosso estudo de caso, ela assume uma configuração de “amostra de conveniência” (cf. M. Colás Bravo e L. Buendia Eisman, 1998).

³⁵⁵ Não obstante tratar-se de uma técnica do foro quantitativo, e sendo que o nosso estudo tem, caracteristicamente, fundamentos qualitativos, mantemo-nos na posição tomada por C. D. Moreira (1994: 108): “A imposição de material descritivo e quantitativo numa tese acaba, no fundo, por atuar como suporte dos apontamentos qualitativos”.

A construção do plano do questionário orientou-se pelo alinhamento de algumas proposições ou hipóteses teóricas e empíricas já antes observadas, fornecendo as pistas de reflexão necessárias para orientar o processo de construção do quadro de questões, enquanto instrumento de busca, de observação ou de recolha de indícios sobre a realidade a estudar, segundo uma lógica de alguma incerteza e de uma conseqüente “*démarche* de aproximação” (D. Fox, 1987: 478), se bem que sem preocupações em transformar esses indícios em generalizações representativas, apresentando-se como elos orientadores da procura de pistas compreensivas e analíticas, com um interesse maior em interpretar aquela realidade³⁵⁶. Algo que, como já antes referimos, terá a ver com a compreensão das perspectivas e conseqüentes dinâmicas pessoais, grupais e organizacionais desenvolvidas em torno da avaliação do desempenho docente. Ao mesmo tempo, o plano de inquirição comportou uma orientação para a produção de indicadores de análise e percepção sobre o modo como os docentes e os órgãos escolares e respetivos atores atuam, se dinamizam e se inter-relacionam para concretizar as políticas de avaliação do desempenho docente, debruçando-se esse plano de inquirição sobre a perspetivação das disposições dos docentes sobre o estado da escola como espaço do atual projeto político-pedagógico, tentando compreender o grau de maior ou menor receptividade desse mesmo projeto. Congruentemente, as representações geradas pelos docentes, atendendo à sua circunstância na hierarquia do “jogo da avaliação” e muitas vezes constituída como uma verdadeira “arena política”, acabariam por se revelar úteis na compreensão e interpretação das influências do meso e do micropolítico na formatação e consolidação dos referenciais de avaliação de natureza mais burocrática e centralista.

O plano final do questionário constituiu-se por um conjunto alargado de questões fechadas, cujo tipo de resposta pedido consistia na respetiva sinalização de atribuição qualitativa com a respetiva conotação numérica (cf. R. Ghiglione e B. Matalon, 1993: 152-153), utilizando uma escala de “tipo Likert”, com cinco níveis ou critérios de resposta possíveis, desde o mais negativo ao mais positivo, em que cada um dos níveis assumia igual amplitude de intervalo, comparando-se a uma escala de intervalos que, normalmente, se usa para registar o grau de

³⁵⁶ Conseqüentemente, reafirmamos o facto de não termos a pretensão de testar e confirmar hipóteses de investigação, utilizando-as como meros arquétipos empíricos com a função de orientar a observação e o levantamento de indícios compreensivos da realidade estudada.

concordância ou de discordância com determinada afirmação respeitante a uma atitude, uma crença ou um juízo de valor, em particular (cf. B. Tuckman, 2000: 279-280).

A estrutura final do questionário contemplou duas partes³⁵⁷: i) a primeira esteve subordinada à caracterização do perfil dos inquiridos (nomeadamente sobre aspetos biográficos), tratando-se de uma condição importante para, se necessário, relacionar a variação das opiniões e perspetivas com algumas das características pessoais e profissionais dos docentes; ii) a segunda parte serviu para auscultar os sentidos e significados sobre o funcionamento e configuração organizacional do agrupamento, enquanto *locus* privilegiado de avaliação do desempenho - referindo-se, portanto, à perspetivação do funcionamento do agrupamento e do trabalho dos docentes enquanto atores e protagonistas de ações meso e micropolíticas que os posicionavam relativamente às políticas e práticas de avaliação do desempenho docente. Nesta segunda parte do questionário enquadraram-se, ainda, questões alusivas aos sentidos e significados que os docentes apresentavam sobre os efeitos e implicações da avaliação do seu próprio desempenho ao nível socioprofissional e pedagógico.

Cada uma das dimensões de inquirição, ao adotarem uma configuração mais dinâmica na forma de “conceito operacional”, foi sujeita a vários ensaios de verificação e validação que visaram a sua transformação em múltiplos indicadores. A cada um dos indicadores definidos de forma definitiva foi indexado o respetivo índice de variabilidade crescente desde um grau máximo de discordância para um grau máximo de concordância³⁵⁸, segundo uma graduação de cinco níveis de valoração. Por definição, as dimensões exploradas contemplaram os indicadores do tipo declarativo, que pressupunham comportamentos, atitudes ou perspetivas suscetíveis de serem traduzidas pelos critérios e respetivos níveis de concordância. Além disso, tais indicadores foram expressos em itens que, devidamente acutelados por critérios de clareza, relevância, consistência e variabilidade (em função da dimensão a que se referiam), passaram a constituir a principal base de aferição dos posicionamentos dos inquiridos.

O pré-teste, tendo sido aplicado a um grupo de docentes constituído por vinte indivíduos (não pertencentes à organização em análise), serviu, fundamentalmente, para validar o

³⁵⁷ Para melhor conhecer os itens analisados veja-se o apêndice n.º 1, que diz respeito ao plano final do questionário.

³⁵⁸ A graduação da nossa escala de intervalos foi assim escalonada: 1- Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem opinião formada; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

questionário num público similar ao público respondente. As reações obtidas revelaram-se muito pertinentes, sobretudo no que diz respeito à sequencialização das questões, ao retirar e colocar outras, às não respostas por incompreensão, equívocos ou ambiguidades, à captação do sentido e grau de compreensão das atribuições e significados que cada “respondente-teste” apresentou e comentou abertamente, a nosso pedido. Esta sessão de pré-teste revelou-se decisiva na consolidação do plano final do questionário, nas quais testámos os tempos específicos e globais³⁵⁹ das respostas aos questionários e apontando dificuldades de vária ordem: psicológica, linguística e sintática, semântica, ética e profissional e, também, dificuldades relativas às condições de administração, designadamente o tempo e o momento mais oportunos e adequados a cada respondente, para efeitos de preenchimento.

Em termos de procedimento geral na administração do questionário, tratou-se de um questionário autoadministrado (cf. R. Ghiglione e B. Matalon, 1993: 183).

Foram aplicados 156 questionários (número total do corpo docente do Agrupamento) com um índice de retorno de 87, 17%, conforme é possível verificar pela informação dada pelo quadro 8.

QUADRO 8

Questionários aplicados aos professores e respetiva percentagem de retorno

Questionários aplicados	Questionários com retorno
156 (100%)	136 (87, 17%)

2.4. Análise dos dados³⁶⁰

³⁵⁹ Contabilizámos de entre de 13 a 17 minutos para responder, na globalidade, ao questionário. Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1993: 124 e ss.) argumentam que “Um questionário composto, na sua maioria, por questões fechadas, não deveria ultrapassar os 45 minutos quando a sua aplicação é feita em boas condições, ou seja, em casa da pessoa ou num lugar tranquilo”.

³⁶⁰ Embora admitindo que, numa fase inicial do nosso trabalho de sistematização do nosso modelo de análise, porque correspondeu a um primeiro trabalho de abstração por via da construção de um quadro teórico conceptual e, também, porque enunciamos algumas hipóteses de investigação, a conceptualização a que subjaz a nossa análise empírica correspondeu a uma construção abstrata da realidade a observar, do tipo “construção-seleção”. Consequentemente, nessa primeira fase, construímos e aludimos ao conceito de “avaliação do desempenho” recorrendo a um exercício de abstração baseado em analogias, oposições, implicações, associações, conexões, etc.). Contudo, não nos limitando a um exercício de carácter meramente especulativo, o nosso trabalho de “decomposição” do conceito de “avaliação do desempenho”, foi circunstanciado por um quadro teórico metodológico e empírico, que fez evoluir o nosso exercício de conceptualização para uma forma mais do tipo indutivo (de natureza empírica), dado que, por influência do nosso trabalho exploratório e empírico, veio a resultar num processo operativo isolado, tendo adotado uma perspectiva de (re)construção, acabando por ser garantido por informações empíricas diretamente recolhidas por nós e, noutros casos, utilizando dados já produzidos em contextos que trilhámos com um sentido caracteristicamente exploratório do nosso estudo. A partir daqui, sistematizámos e consolidámos o nosso quadro de referências para o estudo da avaliação do desempenho docente. Por esta via, consolidámos o nosso quadro de dimensões e componentes/categorias de análise que, em termos de análise de dados, apresentam a possibilidade de nos confrontarmos com a realidade e interpretá-la quando conectados aos respetivos indicadores (enquanto manifestações observáveis – sob a forma de opiniões, sentidos e

Face à variedade de dados recolhidos decorrentes da utilização de diversas técnicas e instrumentos de pesquisa, mantivemos uma “atitude sociológica compreensiva e interpretativa”, recorrendo, para tal, à análise de conteúdo³⁶¹, implicando um processo de inventariação e sistematização dos principais dimensões e componentes/categorias de análise, para passar à construção do texto de interpretação dos dados (cf. L. Bardin, 1995). Congruentemente, procedemos a uma análise através da qual se procurou revelar representações, sentidos e significados dos atores, partindo de diversos elementos constitutivos dos discursos observados (R. Quivy e Luc V. Campenhoudt, 1998: 228), procedendo, ao mesmo tempo, a um exercício de síntese que concretizasse o manancial de dados disponíveis num discurso coerente face às nossas principais dimensões e componentes/categorias de análise. Com efeito, o processo de construção de um quadro de dimensões e categorias de análise emerge como suporte a exercício de *reterorização*, precisamente com a função de analisar, interpretar e ordenar a realidade observada (cf., a propósito, J. Ezpeleta e E. Rockwell, 1989).

Uma nota para dizer, ainda, que, ao propor um trabalho de categorização segundo o quadro geral de dimensões e categorias que utilizámos para a sistematização e análise, predominantemente, temática dos dados empíricos recolhidos (cf. quadro n.º 9), tivemos como objetivo metodológico e analítico combinar os dados quantitativos fornecidos pelo inquérito por questionário com os de carácter qualitativo (decorrentes da entrevista, dos documentos pessoais e de outras fontes documentais), consolidando uma relação analítica, interpretativa e compreensiva dos aspetos associados à avaliação do desempenho docente em geral, e das propriedades e características da sua referencialização em particular, que podemos caracterizar de “sinérgica” (cf. C. Estêvão, 1998: 356).

significados dos atores). Por este motivo, realça-se, aqui, uma relação do tipo dialético, pelo que o nosso modelo de análise decorre e evolui da intercedência de ambas as perspectivas atrás consideradas, validando o nosso modelo de análise pelo seu aspeto mais heurístico, debruçando-nos sobre aquilo que realmente nos ajuda a descobrir e a compreender a avaliação do desempenho docente, nomeadamente quanto aos aspetos associados ao processo da sua referencialização. Decorrentemente, o lugar ocupado no nosso trabalho pela análise de conteúdo resultou no incremento da variante da “análise temática” que, não obstante termos procedido a um exercício de categorização e sistematização que veio a suportar o nosso trabalho de análise, procedemos a uma “análise da avaliação” que, por definição, incidiu sobre os juízos, opiniões, sentidos e significados decorrentes do discurso e da perspectiva dos nossos interlocutores. Nuns casos (dados decorrentes dos documentos e das entrevistas), estivemos mais preocupados com a direção (positiva ou negativa) e com a intensidade daqueles juízos e opiniões, sentidos e significados. No caso dos dados decorrentes da aplicação do inquérito por questionário preocupámo-nos, também, com o cálculo/descrição simples das frequências dos diferentes juízos (avaliações) dos nossos interlocutores.

³⁶¹ Para uma descrição mais aprofundada desta técnica ver, por exemplo, Laurence Bardin (1995), Raymond Quivy e Luc van Campenhoudt (1998) e Judith Bell (1997). No dizer de C. Maroy (1997: 131), o trabalho de análise consiste em “precisar o seu conteúdo.”

Com o quadro 9 pretendemos dar continuidade – agora, em termos de abordagem empírica – ao exercício da hermenêutica referencial da avaliação do desempenho docente que sistematizámos no capítulo III. Congruentemente, a apresentação de um quadro de unidades de análise, coerentemente equacionado em linha com aquela hermenêutica, tem como objetivo estabelecer uma plataforma de recolha, descrição, análise e interpretação de dados empíricos que, sobre um contexto escolar concreto, sistematiza um trabalho de busca, identificação e, mais propriamente, de reequacionamento dos processos, das fontes e das referências e consequentes referenciais que podem ser considerados no quadro da referencialização da avaliação do desempenho dos professores e educadores, convocando, para isso, os múltiplos sentidos e significados de ação, lógicas e racionalidades diversas que propiciam interpretações e níveis de análise os muito diferenciados.

Na relação que estabelecemos entre as unidades de análise, categorias e respetivos descritores dos domínios de indicadores, procurámos evidenciar uma lógica de institucionalização da avaliação do desempenho docente pela via da prescrição burocrática, consolidada, também, pela via técnico gestonária – tendentes para uma lógica *integradora* -, mas admitindo que o efeito (re)produtor daí advindo possa ser *disforme* por força das desarticulações que se vão consolidando pela via do *dissentimento político*, da oposição de interesses, objetivos e estratégias, e da confrontação de lógicas de ação divergentes tipicamente *fragmentárias*, ou, alternativamente, adotando estratégias de gestão da carreira segundo uma lógica *diferenciadora e ortogonal*³⁶².

O processo de sistematização do nosso quadro de unidades de análise e respetivas categorias parte, claramente, da compreensão de narrativas e racionalidades múltiplas e respetivos referenciais da conceção da avaliação do desempenho docente³⁶³.

³⁶² Ver nota 89 do capítulo I.

³⁶³ Propositadamente, a lógica de análise e interpretação suscitada no quadro n.º 9 decorre do nosso enquadramento teórico conceptual antes construído e desenvolvido, com particular atenção para a sistematização teórico conceptual feita ao longo do capítulo III, operando com as noções de *referencial racional burocrático* e respetiva *narrativa da normalização*, *referencial técnico gestonário* e a *narrativa do management*, *referencial técnico profissional* e a *narrativa do profissionalismo* e o *referencial político* e a *narrativa do dissentimento*. Congruentemente, as categorias de análise foram escolhidas e definidas tendo como referência fundamental o nosso quadro teórico conceptual, designadamente o capítulo I e, de forma ainda mais expressiva, o nosso capítulo III, exatamente por aferir conceptualmente a diferentes dimensões analíticas que se mostraram claramente singulares face ao campo e ao contexto de análise a que se reportam. Reforçamos, por isso, a ideia de que esse nosso primeiro esforço surge como um (primeiro) campo de análise. Assim, no caso da unidade “orientações macrodiscursivas” ressaltam as categorias do “eixo-burocrático” e do “eixo técnico gestonário”, por se mostrarem analiticamente mais relevantes do ponto de vista macrodiscursivo. Por seu lado, a unidade das “orientações mesodiscursivas” contemplou as categorias que nos suscitaram uma maior incidência ao nível daquilo que consideramos ser as manifestações mais consentâneas com a natureza do contexto e das dinâmicas do agrupamento de escolas que observámos. Finalmente, as categorias de análise extraídas da unidade que designámos por “orientações microdiscursivas” justificam-se pela relevância que tanto o “eixo político” como o “eixo do profissionalismo” foram ganhando ao longo do nosso trabalho, revelando-se as micro-categorias que melhor nos serviram, tanto conceptual como empiricamente, para “ler” e analisar as realidades microcontextuais encontradas no agrupamento de escolas que

Congruentemente, é com base no *referencial racional burocrático* e respetiva *narrativa da normalização* que exploramos as influências das *orientações macrodiscursivas* e *mesodiscursivas*, aludindo, num primeiro momento, ao *eixo burocrático* (central), deixando-nos orientar pelos descritores gerais dos respetivos indicadores de análise e interpretação, para, num segundo momento, equacionar um cenário de perspetivação das orientações *mesodiscursivas* através do análogo *eixo da burocracia periférica*, neste caso, considerado nas suas manifestações mais localistas.

Assim, perspetivamos um campo de análise e interpretação que estabelece a relação entre uma ótica burocrática emanada a partir do centro e um horizonte mais periférico sobre a forma como as políticas centrais da avaliação do desempenho docente são introduzidas ao nível das mesoestruturas.

Seguindo a mesma lógica analítica, é com base no *referencial técnico gestor* e na respetiva *narrativa do management* que estabelecemos e propomos a análise da influência do *eixo técnico gestor* equacionado na linha das *orientações macrodiscursivas* e das *orientações mesodiscursivas*.

Relativamente às *orientações microdiscursivas*, adotamos a tipologia de análise do *referencial político* e a respetiva *narrativa do dissentimento* para, analiticamente, nos debruçarmos sobre o *eixo político burocrático*³⁶⁴ e, ainda, a tipologia do *referencial técnico profissional* e a *narrativa do profissionalismo*, debruçando-nos sobre as influências do *eixo técnico profissional*³⁶⁵.

estudámos. Portanto, de certa forma, o nosso compromisso com este modelo de análise, ao contemplar aquelas unidades e categorias foi claramente iniciado nos primeiros momentos do nosso trabalho, encontrando na fase teórico-metodológica e empírica a consolidação desse compromisso.

³⁶⁴ Não obstante o facto do nosso quadro teórico de referência (capítulo III) apontar para uma conceção da ação política alinhada com as lógicas do *dissentimento*, o carácter analítico com que associamos os nossos dados empíricos às respetivas manifestações micropolíticas observadas remete-nos para uma conceção mais aberta do *referencial político*. Congruentemente, do ponto de vista analítico será pertinente considerar os nossos dados empíricos na dupla perspetiva do: *i) dissentimento*: denunciadora de uma certa orientação divergente da ação dos atores, marcada por um certo carácter fragmentador implícito dos pressupostos e dos valores culturais que caracterizam a perspetiva oficial da avaliação do desempenho docente, coincidentes com os aspetos que caracterizam as *subculturas de oposição*; *ii) consentimento*: denunciadora de um paradoxal interesse dos mesmos atores orientarem a sua ação por uma lógica de convergência calculista e estrategicamente adotada no quadro da gestão individual ou grupal dos respetivos interesses de carreira. Neste último caso, a lógica da cultura *diferenciadora* opõe-se à lógica cultural *fragmentária* da avaliação do desempenho docente, correspondendo a manifestações próprias de *subculturas ortogonais* (conceitos já antes discutidos no capítulo I, nota 89).

³⁶⁵ A propósito do sentido com que abordámos o eixo técnico profissional, relembramos que o conceito de profissionalismo subjacente diz respeito ao estado em que todos os que aderiram e incorrem no exercício profissional segundo as regras e os pressupostos decorrentes da respetiva socialização socioprofissional (cf. capítulo III), pressupondo o facto de que as manifestações que, do ponto de vista empírico e interpretativo, iremos abordar ocorrem em registos algo difusos entre as perspetivas macro, meso e micro. Não obstante, ao introduzir, para efeitos interpretativos, este eixo de análise na perspetiva das orientações microdiscursivas pretendemos, precisamente, desenvolver um nível de compreensão sobre o modo como essas interfaces discursivas se manifestam ao nível dos microcontextos escolares, sendo que estes se mostram como o seu último reduto, e

QUADRO 9

Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados empíricos

Unidades de análise	Categorias	Domínios gerais dos indicadores
Orientações macrodiscursivas	O eixo burocrático	<ul style="list-style-type: none"> - A referencialização baseada no “discurso oficial” do significado do desempenho docente - O caráter isomórfico do referencial da avaliação - A perspetiva meritocrática do desenvolvimento da carreira - Distribuição e diferenciação legais das funções docentes em função da hierarquização administrativa da carreira e da verticalização das relações socioprofissionais - Aspectos discursivos do “primado da avaliação bem administrada” - Avaliação por objetivos pré-ordenados - Descrição comportamental/observável do desempenho docente - Aspectos do centralismo burocrático das políticas educativas – a avaliação como mecanismo de recentralização administrativa da educação - A crença na superioridade técnica dos relatores
	O eixo técnico gestor	<ul style="list-style-type: none"> - Definição meritocrática do desempenho e consequente quantificação do mérito profissional - Perspetiva funcionalista da formação de professores e educadores - Descrição comportamental/observável do desempenho docente - Desenvolvimento de dinâmicas formativas configuradas na lógica de “mercado formativo” - As manifestações associadas à figura do gestor-avaliador como tecnologia de universalização dos interesses gestionários na educação - Conceção económica da educação e da prática docente segundo os pressupostos da eficiência e eficácia produtivas e da qualidade do “produto educativo” - A avaliação como mecanismo de controlo e racionalização dos recursos humanos educativos – condicionamento dos processos de recrutamento, seleção e alocação dos docentes - Condicionamento pecuniário do desempenho profissional - A lógica da prestação de contas na perspetiva macrorreferencial - O sentido da responsabilização individual dos docentes pelo sucesso ou insucesso
Orientações mesodiscursivas	O eixo da burocracia periférica	<ul style="list-style-type: none"> - Reprodução do padrão avaliativo central - Socialização socioprofissional conforme à norma central - O <i>engajamento</i> organizacional centralmente prescrito - As lógicas de normalização periférica da avaliação - As lógicas dos <i>movimentos integradores</i> da avaliação - O relator sediado num novo <i>locus</i> de autoridade e poder legais sob o signo dos “novos supervisores” e o efeito da <i>subordinação hierárquica</i> dos avaliados enquanto “novos subordinados” - Diferenciação, seletividade e segregação socioprofissionais segundo uma nova estrutura hierárquica de matriz vertical - As lógicas dos <i>beneficiários</i> mais interessados na avaliação – a aceitação das regras instituídas enquanto vantagem estratégica dos avaliadores
	O eixo técnico gestor	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestações da <i>universalização dos interesses gestionários</i> - O mandato gestor da CCAD e dos Coordenadores - Os efeitos da <i>definição meritocrática do desempenho</i> e da <i>quantificação do mérito profissional</i> - A instrumentalização da avaliação do desempenho segundo a lógica da conceção económica da educação - Aspectos da centralidade do <i>modismo da gestão</i> - A configuração instrumental da autonomia da escola segundo os pressupostos do mercado - A avaliação do desempenho como tecnologia de racionalização dos recursos (humanos) educativos

assim pretendemos analisá-lo e interpretá-lo. Quer isto dizer que, analítica e interpretativamente, inserimos o profissionalismo no quadro do *modelo de racionalidade técnica* e no quadro do *modelo de racionalidade prática*, exatamente de acordo com os respetivos pressupostos teóricos já antes observados e explicados (cf. capítulo III, designadamente as notas 204 e 213).

(Continuação do quadro 9)

Orientações microdiscursivas	O eixo político burocrático	<ul style="list-style-type: none"> - Racionalização periférica da burocracia central: entre ganhos e perdas - Contornos da resistência passiva e ativa ao padrão central da avaliação - A autonomia do agrupamento e o sentido e significado das referências periféricas - A relativização da superioridade técnica do relator - O interesse individualista de carreira - A conceção individualista do desempenho docente segundo uma lógica de empreendimento individual do trabalho docente <i>versus</i> o trabalho colaborativo - As dinâmicas individuais adaptativas ao sistema enquanto estratégias individuais - Conceções sobre a distinção profissional pelo mérito individual - A competição como campo conflituoso - A ambição pela “melhor nota” em prol da “melhor carreira” <i>versus</i> a conceção do “melhor profissional” - Manifestações dos <i>movimentos diferenciadores e fragmentários</i> da avaliação - A lógica da “dedicação máxima” à profissão - As alianças estrategicamente estabelecidas no jogo da avaliação - Aspetos que acusam o carácter articialista do sistema de avaliação - Os efeitos da avaliação na motivação dos docentes - As lógicas da prestação de contas evoluídas para a perspectiva da “extração de contas” - Sentidos e significados da avaliação sumativa <i>versus</i> avaliação formativa
	O eixo técnico profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Sentidos e significados da socialização socioprofissional (des)conforme à norma central - O desenvolvimento profissional dos professores e educadores caracterizado como um processo pessoal, profissional e social marcado por um progresso e desenvolvimento lógicos através de estádios de desenvolvimento hierarquicamente sequencializados - O profissionalismo docente dotado de uma configuração de “competência comportamentalista” e “produtivista” - O pressuposto do reconhecimento e da legitimação socioprofissional dos docentes acoplados à ideia de “profissionalismo como controlo” inter, intragrupo e organizacional - A ideia de profissionalismo associada à “competência técnica” e à respetiva definição meritocrática segundo a lógica da <i>performance individual</i> num quadro de <i>funções produtivas diferenciadas</i> - O interesse na gestão individual da carreira profissional, segundo uma lógica de <i>competição entre pares</i> - A avaliação do desempenho como fator de prestígio e reconhecimento profissionais - Efeitos no desenvolvimento profissional - Profissionalismo docente debatido entre burocracia central, as expectativas sociais e as dinamicidades políticas dos atores da periferia - Compreensão e justificação do profissionalismo docente baseado em lógicas de responsabilização e de prestação/extração de contas - Discussão da tripla influência macro, meso e microdiscursiva no processo de referencialização da avaliação do desempenho docente - O dinamismo profissional do docente dependente da experimentação prática das diversas situações organizacionais, pedagógicas e didáticas - O “profissionalismo prático” emergido como reação ao “profissionalismo de estado” - O profissionalismo docente baseado no pressuposto da “deliberação prática” numa lógica de interseção das finalidades centrais e das prioridades mais plurais do profissionalismo docente

2.4.1. A análise de conteúdo de natureza qualitativa

Ao privilegiar o *corpus* de análise composto pelo discurso registado nas entrevistas realizadas com dez sujeitos, mas também nos seis documentos pessoais recolhidos, bem como o discurso oriundo de diversos documentos que, oficialmente, prescrevem e referencializam o desempenho docente como objeto de avaliação, realizámos um processo de seleção, enumeração,

agregação e categorização, a partir do qual fizemos derivar um conjunto de dimensões e componentes/categorias que nos haveriam de permitir sistematizar as diferentes áreas de análise e de compreensão da referencialização da avaliação do desempenho dos docentes³⁶⁶.

A nossa análise de conteúdo, em termos de procedimento geral, consistiu num trabalho de categorização analítica e interpretativa, tendo em conta o nosso referencial teórico, segundo uma “análise horizontal”³⁶⁷, sem que, contudo, se tenha procedido a uma ordenação direta dos sujeitos e ao cálculo/comparação das frequências dos temas ou conteúdos evocados pelos nossos interlocutores. Desta forma, afastámo-nos, claramente, de procedimentos quantitativos de análise do conteúdo. Efetivamente, a primeira classificação dos dados obedeceu àquele procedimento, o que nos obrigou a ler e reler tanto o material recolhido como os principais vetores do nosso quadro teórico, dado que o tomámos, desde cedo, como um primeiro quadro de análise³⁶⁸.

Neste sentido, embora admitindo que, numa fase inicial do trabalho de sistematização do nosso modelo de análise, porque correspondeu a um primeiro trabalho de abstração por via da construção de um quadro teórico conceptual e, também, porque enunciámos algumas hipóteses de investigação, a conceptualização a que subjaz a nossa análise empírica correspondeu a uma construção abstrata da realidade a observar, do tipo “construção-seleção”, constituída por dimensões e componentes/categorias de análise que assumiram uma primeira configuração de “[...] critérios anteriores ao discurso dos nossos interlocutores” (cf. R. Ghiglione e B. Matalon, 1993: 247). Consequentemente, nessa primeira fase, construímos e aludimos ao conceito de

³⁶⁶ Sendo que as nossas “categorias” análise, porque concretizam o nosso “sistema de codificação” (cf. R. Bogdan e S. Biklen, 1994: 221-228), decorreram das nossas questões e preocupações de investigação (seja por influência teórica, seja pela via mais empírica), podemos enquadrar, ainda que genericamente, o nosso sistema de categorização e codificação na família de códigos ou categorias sugeridos pelos autores, designadamente: *i) códigos de contexto* (descrição dos ambientes e contextos em que decorre a investigação); *ii) códigos de definição da situação* (organização dos dados que descrevem a forma como os sujeitos caracterizam e definem uma determinada situação ou fenómeno); *iii) perspectivas dos sujeitos* ou *pensamentos* (formas de pensar, mais ou menos partilhadas pelos sujeitos, normas e regras partilhadas, pontos de vista sobre determinada situação menos gerais e estruturais que as perspectivas gerais); *iv) pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos* (perceção que os sujeitos têm uns dos outros e sobre os objetos que constituem o seu mundo); *v) códigos de processo* (categorização das sequências que são apresentadas pelos acontecimentos, mudanças de estatuto, desenvolvimento dos processos sociais); *vi) códigos de atividade* (relativos a tipos de comportamentos e manifestações culturais/simbólicas que ocorrem de forma mais ou menos regular); *vii) códigos de acontecimento* (relativos a dados que categorizam atividades/ações específicas desenvolvidas pelos sujeitos diretamente relacionadas com o objeto de estudo); *viii) códigos de estratégia* (táticas, estratégias, métodos, caminhos, manobras e outras formas conscientes que os sujeitos realizam no âmbito do objeto estudado); *ix) códigos de relação* (os padrões regulares de comportamento estabelecidos entre pessoas não oficialmente definidos pelo esquema organizacional – relações de amizades, coligações, alianças, contendas/conflitos, etc.) e códigos de estrutura social (relações definidas pelo lado mais formal da organização – papéis sociais, meios e posições sociais, normas formais, cargos e funções definidos *a priori*).

³⁶⁷ Rodolphe Ghiglione e Benjamim Matalon (1993: 245) distinguem entre “análise vertical” – correspondendo ao trabalho que se debruça sobre o discurso de cada sujeito separadamente, efetuando uma síntese individual – e “análise horizontal”, que corresponde a uma análise dos vários discursos em função dos temas de análise.

³⁶⁸ A propósito, relembre-se que Raymond Quivy e LucVan Campenhoudt (1998: 233) referem que os dados empíricos “Só ganham existência através do esforço teórico que os constrói enquanto representações idealizadas de objetos reais. [...] o trabalho empírico só pode ter valor se a reflexão teórica que o funda também o tiver.”

“avaliação do desempenho” recorrendo a um exercício de abstração baseado em analogias, oposições, implicações, associações, conexões, etc.).

Contudo, não nos limitando a um exercício de carácter meramente especulativo, o nosso trabalho de “decomposição”, sistematização, análise e compreensão do nosso objeto de estudo foi circunstanciado por um quadro teórico metodológico e empírico, que fez evoluir o nosso exercício de conceptualização para uma forma mais do tipo indutivo (de natureza empírica), dado que, por influência do nosso trabalho exploratório e empírico, veio a resultar num processo operativo isolado, tendo adotado uma perspectiva de (re)construção, acabando por ser garantido por informações empíricas diretamente recolhidas por nós e, noutros casos, utilizando dados já produzidos em contextos que trilhámos com um sentido caracteristicamente exploratório do nosso estudo.

A partir daqui, sistematizámos e consolidámos o nosso quadro de referências para o estudo da referencialização da avaliação do desempenho docente. Por esta via, consolidámos o nosso quadro de dimensões e componentes/categorias de análise que, em termos de análise de dados, apresentam a possibilidade de nos confrontarmos com a realidade e interpretá-la quando conectados aos respetivos indicadores (enquanto manifestações observáveis – sob a forma de opiniões, sentidos e significados dos atores). Por este motivo, realça-se, aqui, uma relação do tipo dialético, pelo que o nosso modelo de análise decorre e evolui da inter-relação de ambas as perspectivas atrás consideradas – entre o exercício de conceptualização e o exercício de indução provocado pelo nosso quadro de dimensões e componentes/categorias -, validando o nosso modelo de análise pelo seu aspeto mais heurístico e debruçando-nos sobre aquilo que realmente nos ajuda a descobrir e a compreender a avaliação do desempenho docente, nomeadamente quanto aos aspetos diretamente associados ao processo da sua referencialização³⁶⁹. Decorrentemente, o lugar ocupado pela análise de conteúdo resultou no incremento da variante da “análise temática” que, não obstante termos procedido a um exercício de categorização e sistematização que veio a suportar o nosso trabalho de análise, evoluiu para uma “análise da

³⁶⁹ A propósito, Raymond Quivy e Luc van Campenhoudt (1998: 234 - 236) tendem a privilegiar um “cenário de investigação não linear”, pelo que, afirmam os autores, “[...] o verdadeiro rigor não é sinónimo de formalismo técnico. O rigor não incide primordialmente sobre os pormenores da aplicação de cada procedimento utilizado, mas sim sobre a coerência de conjunto do processo de investigação e o modo como ele realiza exigências epistemológicas bem compreendidas. As hipóteses e mesmo as perguntas são suscetíveis de evoluírem durante o trabalho no terreno. Em contrapartida, o trabalho empírico será regularmente orientado em função de aprofundamentos sucessivos do quadro teórico. Encontramo-nos aqui perante um processo de diálogo e de variáveis permanentes entre teoria e empirismo, mas também entre construção e intuição, que estão mais imbricadas.”

avaliação” que, por definição, incidiu sobre os juízos, opiniões, sentidos e significados decorrentes do discurso e da perspectiva dos nossos interlocutores. Nuns casos (dados decorrentes dos documentos e das entrevistas), estivemos mais preocupados com a direção (positiva ou negativa) e com a intensidade daqueles juízos e opiniões, sentidos e significados. Por outro lado, aquela “análise temática” foi complementada por uma “análise formal”, dado que estivemos interessados numa perceção, embora não sistemática, da expressão decorrente dos conteúdos e das características da comunicação desenvolvida pelos nossos interlocutores, em que procurámos associar ao nosso quadro de referências de análise (dimensões e componentes/categorias) determinados estados de espírito, tendências de pensamento e de ação, sentidos e significados daqueles interlocutores (cf. L. Bardin, 1995: 106 e ss; R. Quivy e Luc V. Campenhoudt, 1998: 228).

Não ficando esgotada pela categorização, a análise dos dados procurou ultrapassar a mera descrição, pelo que no nosso quadro interpretativo procurámos estabelecer conexões e relações que possibilitassem o surgimento de novas visões e interpretações sobre a realidade observada. No fundo, tratou-se de um exercício de “redução” dos dados, correspondendo a um processo de seleção, de concentração, de simplificação, de abstração e, até, de transformação teórica (cf. M. Lessard-Hébert, G. Goyette e G. Boutin, 1990).

Na análise dos dados colocaram-se-nos alguns “problemas” éticos, sobretudo no que respeita à garantia do sigilo das informações e do anonimato dos nossos informantes, revelando ser necessária uma especial atenção com o uso de informações suscetíveis de os identificar.

Congruentemente, todo o trabalho de análise de conteúdo correspondeu à realização de tarefas sucessivas de sistematização e de categorização descritivas dos nossos registos relativos às entrevistas, “casos críticos” decorrentes dos documentos pessoais e às fontes documentais recolhidas. O procedimento utilizado foi copiar as anotações, citações e registos e associando-as às principais categorias, dimensões e conceitos fornecidos pelo nosso referencial teórico, mas sempre sujeitos a um reexame sistemático de adequação (cf. M. Ludke e M. André, 1986) decorrente, como já referimos, do nosso trabalho exploratório e empírico. O exercício de reduzir os dados ao essencial tem a ver com o “achar” de palavras chave, conceitos, categorias e dimensões de análise ou “descritores” (cf. quadro 9). Este exercício pôde ser fechado, aberto, ou misto. Algo

que veio a condicionar a apresentação dos dados, utilizando matrizes descritivas do tipo “feixes conceptuais” (cf. M. Lessard-Hébert, 1996: 120), proporcionando uma análise do tipo indutivo (R. Bogdan e S. Biklen, 1994: 50), orientando a nossa análise para o cruzamento, a agregação e sistematização de dados que, mais tarde, viriam a fundamentar e a suportar o nosso quadro interpretativo e compreensivo. Na mesma linha teórico metodológica os autores (*ibidem*: 220 e ss.) referem-se ao sistema de codificação para organizar os dados, utilizando, para tal, palavras ou frases conotadas como “categorias de codificação”, como meios de classificação dos dados recolhidos, ilustrando uma conexão entre o nosso referencial teórico e/ou temas teóricos e o conteúdo dos dados recolhidos. Por sua vez, Laurence Bardin (1995: 106) afirma que

“[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. [...]. Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.”

Ainda a propósito, o autor acrescenta que

“O tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base”.

Desta forma, o tema da *referencialização multifocalizada da avaliação do desempenho docente* cumpriu com esse tipo de propósitos no quadro mais global da nossa análise.

2.4.2. A análise de conteúdo de natureza quantitativa

Face à possibilidade de alguns dados recolhidos serem suscetíveis de serem quantificados e sujeitos à medição da respetiva frequência estatística, foi nossa preocupação proceder a um trabalho de determinação de frequências, de correspondências e de algumas inferências de forma a verificar o grau de intensidade ou de ocorrência de determinados sentidos, significados, atitudes e opiniões face à avaliação do desempenho docente, com expressão quantificável, recorrendo à ilustração da distribuição das respetivas frequências. Congruentemente, preocupámo-nos com o

cálculo simples das frequências dos diferentes juízos (avaliações) dos nossos interlocutores (cf. R. Quivy e Luc V. Campenhoudt, 1998: 226 - 228).

Não obstante, a análise estatística, enquanto procedimento primordialmente instrumental, foi enquadrada num trabalho de análise predominantemente descritiva e interpretativa, decorrente do enquadramento das respostas no mesmo quadro de dimensões e componentes/categorias, destacando, por seu lado, valores e aspetos mais significativos para apoiar e corroborar as nossas interpretações.

Ainda do ponto de vista metodológico, encetámos um trabalho de análise de conteúdo baseado na “análise temática” (*idem, ibidem*: 228), cujos procedimentos procuraram revelar determinadas representações ou juízos dos nossos interlocutores, procedendo a uma descrição estatística de elementos significativos que vieram a constituir o discurso dos inquiridos. Sendo que o próprio esquema de questionamento partiu de uma categorização prévia, foi feito um exercício de cálculo e comparação de frequências relativas às características dos temas evocados no plano do questionário.

Assim, em face de dados suscetíveis de serem quantificados e submetidos a uma representação gráfica, a partir da qual viriam ser analisados e interpretados, desenvolveram-se procedimentos de quantificação de dados, demonstrando a relevância dos dados recolhidos pelo inquérito por questionário. Foi, assim, pela determinação de distribuições de frequências, estabelecimento de correspondências e de inferências estatísticas que se tornou possível submeter os dados quantificados a um exercício de triangulação, fazendo-os interagir, do ponto de vista compreensivo e interpretativo, com os dados oriundos das entrevistas, da análise documental e da perceção dos “casos críticos” recolhidos.

Privilegiaram-se procedimentos de tratamento estatístico simples: distribuição de frequências, com recurso a gráficos de barras, decorrente da definição/utilização de uma escala de atitudes já antes comentada por nós. Não obstante, a análise descritiva do tipo estatístico funcionou como um procedimento meramente instrumental, dado que esteve envolta num processo de investigação e análise com traços mais próximos das metodologias interpretativas e compreensivas.

No capítulo seguinte teremos oportunidade de concretizar as nossas referências teórico conceptuais e de sistematizar a ativação do nosso “aparelho” teórico metodológico, propondo uma fusão destes campos que, sendo distintos na sua natureza e conteúdo, estão arbitrados para que se deixem entrecruzar, a fim de que o nosso trabalho indutivo possa concretizar a forma como analisámos, do ponto de vista sócio-organizacional de um agrupamento de escolas, a produção de sentidos e de significados sobre o desempenho docente (enquanto objeto de avaliação multirreferenciável) e, de uma forma geral, sobre as atuais políticas de avaliação de professores e educadores.

Para isso, deixámo-nos, por um lado, orientar pelo quadro teórico conceptual construído e utilizado como campo de análise propriamente dito e, decorrentemente, como meio de consolidação dos nossos esforços metodológicos e empíricos no momento da análise e interpretação dos dados, levando-nos a trilhar percursos teóricos mais plurais, com possibilidades de se cruzarem entre si e fundarem novos olhares, novas questões, novas hipóteses e, até, novas lógicas de conceção sobre o nosso objeto de estudo. Por outro lado, fazemos uso de um quadro plural de observações que visou a caracterização e análise de um contexto específico de interações sócio-organizacionais definidoras e produtoras de sentidos e significados com potencial para concretizar um determinado referencial de natureza meso e, particularmente, micropolítica educativa sem, contudo, abdicar das interferências oriundas do macroestrutural.

CAPÍTULO VI

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: DILEMAS E (IM)POSSIBILIDADES DE UMA REFERENCIALIZAÇÃO MULTIFOCALIZADA

Após uma breve caracterização do agrupamento de escolas, enquanto contexto específico e privilegiado da nossa investigação, avançamos para a descrição e análise dos dados recolhidos que focaliza o nosso interesse empírico na compreensão das dinâmicas macro, meso e microdiscursivas desenvolvidas em torno da avaliação do desempenho docente. Uma proposta de análise alinhada com uma perspectiva metodológica da referencialização do desempenho docente que visa fazer emergir e compreender as diversas *procedências* que encerram, mais latamente, a proposta teórica de um *sistema de referências*, agora sujeita a uma leitura empírico-analítica. Ao mesmo tempo, tal *sistema de referências* é integrado num processo explicativo e exploratório da conceção do desempenho docente sujeito à avaliação. Para tal, antes seguimos a via teórica e, agora, empírica da *multirreferencialidade* que procurará interpretar as (im)possibilidades do desempenho docente emergir como realidade *multirreferenciável* com base num trabalho de compreensão e interpretação das diferentes narrativas e racionalidades suscetíveis de serem associadas à avaliação do desempenho docente. Congruentemente, neste capítulo procuraremos pôr em relevo um determinado quadro de dimensões, categorias e consequentes domínios de indicadores de análise através dos quais concretizaremos a nossa análise e interpretação delimitativa de múltipla narrativas e racionalidades, ora convergentes, ora divergentes entre si.

1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

1.1. A sede do agrupamento e as escolas agrupadas: elementos estruturais e humanos

A sede do agrupamento situa-se num concelho a nordeste do Distrito do Porto, situado no Vale do Sousa, com uma área escolar que compreende a influência de sete freguesias. Trata-se de um agrupamento de configuração vertical, contemplando, para além da escola-sede, três novos centros escolares (resultantes da mais recente reconfiguração do parque escolar), cinco escolas básicas do 1.º ciclo do ensino básico e, ainda, um Jardim de Infância isolado de qualquer outra estrutura escolar.

A escola-sede é uma Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos, com uma tipologia do edifício principal em forma de I imperfeito, com dois pisos, que integra a área administrativa, pedagógica, de alimentação e de lazer. Para além desse edifício principal, existem ainda as instalações desportivas, um anexo e uma ampla área exterior. As extremidades do I, formado pelo edifício principal, compõem a frente e as traseiras do edifício principal. Na parte da frente, no rés do chão, à direita, encontra-se a área administrativa composta pela Secretaria, três gabinetes afetos ao funcionamento dos Órgãos de Gestão, uma sala de professores, uma sala de diretores de turma, um gabinete dos coordenadores de diretores de turma, quatro WC's e duas arrecadações. Desta área do rés do chão faz, ainda, parte a papelaria/reprografia que se encontra nas traseiras do edifício, assim como a sala de convívio de funcionários.

A área pedagógica estende-se pelo restante edifício e é composta por três salas de Educação Visual e Tecnológica; duas salas de Educação Visual; três laboratórios de Ciências Naturais; um laboratório de Ciências Físico-Químicas; uma sala de Educação Musical; dezassete salas de aula normal; uma sala de informática para alunos; uma biblioteca; duas salas de Apoio Educativo e uma sala de Apoio Permanente. Esta área é apoiada por cinco WC's e cinco arrecadações de material. Existem, ainda, mais duas salas de aula no anexo a este edifício, situado nas suas traseiras.

Quanto às áreas de alimentação e de lazer já referidas, a primeira é composta por um bar e um refeitório e a segunda pela sala de alunos e pela Rádio Escola.

Da área desportiva fazem parte o campo de jogos exterior e os balneários masculinos e femininos exteriores, bem como o Pavilhão Gimnodesportivo. Neste último, existe um campo de jogos e um ginásio, balneários masculinos, femininos e para professores, um WC, uma arrecadação e uma sala de professores.

Na área exterior aos edifícios referidos existem ainda vários jardins e duas mesas de ténis.

Em termos de recursos humanos, a escola-sede acolhe alunos de oito freguesias. Estes alunos frequentam nesta escola cinco anos de escolaridade, do quinto ao nono ano, concluindo-se aqui o ensino básico. No ano letivo em que nos encontramos (2010-2011), frequentam esta escola 893 alunos integrados em sete turmas do 5.º ano, sete turmas do 6.º ano, oito turmas do 7.º ano, sete turmas do 8.º ano, seis turmas do 9.º ano e três de Cursos de Educação e Formação - CEF (Serviço de Mesa – duas turmas; Jardinagem – uma turma).

Àquele número de alunos acrescem os que vierem a integrar a Turma de Curso EFA - Educação e Formação de Adultos, (16 alunos previsíveis), a implementar, ainda, no decurso do ano letivo de 2010-2011.

Estes alunos são em maioria originários de famílias de classe média baixa (operários fabris e rurais), daí que demonstrem dificuldades em termos de conhecimentos gerais, poucos hábitos de leitura e de utilização das novas tecnologias.

Em termos de corpo docente, a escola acolhe cento e cinco professores do 2º e 3º Ciclos, dez funcionários administrativos (Assistentes Técnicos) e vinte Assistentes Operacionais.

O *Centro Escolar A* dispõe de seis salas destinadas ao 1.º ciclo do ensino básico, de construção recente e moderna, com um gabinete de pessoal docente e WC's para alunos e adultos, incluindo um WC devidamente adaptado a pessoas (alunos) com deficiência. Possui, ainda, para a Educação Pré-Escolar, uma entrada ampla, três salas de atividades, WC's específicos para as crianças desse nível de educação, gabinete de pessoal docente com a respetiva, cozinha devidamente apetrechada, um refeitório, um grande *hall* de apoio a diversas atividades e uma outra sala onde funciona o prolongamento de horário.

O edifício tem luz direta por influência propositada da sua arquitetura, pelo que as janelas existentes proporcionam uma boa iluminação natural. Quanto ao mobiliário, é novo, em número suficiente e está adaptado às necessidades das crianças.

A este centro escolar está anexado um pólo escolar, situado a cerca de um quilómetro de distância, sendo constituído por um edifício de dois andares. No rés do chão do edifício existem duas salas e dois halls de entrada e, no primeiro andar, outras duas salas de aula, para além de um pequeno gabinete, com telefone e fotocopiadora. No espaço envolvente podemos encontrar uma arrecadação e um espaço coberto no qual os alunos se podem abrigar nos dias de chuva e onde se situam também os WC's (seis). Existe, ainda, um amplo recinto de recreio comum a todos os alunos.

O corpo discente deste centro escolar é composto por 201 elementos, sendo 55 crianças da educação pré-escolar e 146 alunos do 1.º ciclo do ensino básico.

Quanto ao corpo docente, ao nível do 1.º ciclo, é composto por sete professores titulares de turma, dois professores de apoios educativos, exercendo um deles as funções de Coordenador de Estabelecimento. Existe, ainda, uma docente com dispensa total da componente letiva. Na educação pré-escolar, existem três docentes titulares de grupo. Os docentes deste estabelecimento de ensino são todos do quadro do agrupamento. O corpo de pessoal não docente é constituído por cinco Assistentes Técnicas e três Assistentes Operacionais. Integrada nesta unidade escolar, existe uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência, com sete alunos de Necessidades Educativas Especiais com deficiência profunda.

O *Centro Escolar B* é de construção muito recente, tendo entrado em funcionamento já no decurso do primeiro período do ano letivo de 2010/2011. O edifício, com dois pisos, possui oito salas para o 1.º ciclo do ensino básico e quatro salas para a educação pré-escolar. Para além disso, dispõe de um refeitório, com um polivalente anexo, uma sala para o pessoal docente, outra para o prolongamento de horário e uma biblioteca.

Ao nível do 1.º ciclo, o corpo docente é constituído por seis professores titulares de turma, um de apoios educativos e um outro que se encontra com dispensa total da componente letiva. Dos professores titulares de turma, um é do Quadro de Zona Pedagógica, sendo os restantes do Quadro do Agrupamento.

Ao nível da Educação Pré-Escolar existe uma educadora titular de grupo, do Quadro do Agrupamento e uma docente contratada que se encontra a substituir a Coordenadora de Estabelecimento, que também é do Quadro do Agrupamento.

Frequentam este estabelecimento de ensino 117 alunos e 39 crianças do pré-escolar, num total de 156 elementos do corpo discente. Quanto a pessoal não docente existem três Assistentes Técnicas e quatro Assistentes Operacionais.

O *Centro Escolar C* foi construído muito recentemente, tendo entrado em funcionamento no início do ano letivo em curso (2010/2011). O edifício, de um único piso, possui seis salas para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico e uma sala para a Educação Pré-Escolar. Para além disso, dispõe de um refeitório, um salão polivalente, uma sala para o prolongamento de horário e uma biblioteca.

A população discente, ao nível do 1.º ciclo é constituída por 113 alunos, sendo 24 alunos do primeiro ano, 35 do segundo, 26 do terceiro e 28 do quarto.

O corpo docente, ao nível do 1.º ciclo, é formado por cinco professores titulares de turma e duas professoras de apoios educativos, das quais uma exerce as funções de Coordenadora de Estabelecimento. Existe ainda uma docente com dispensa total da componente letiva. Uma das docentes que ocupam o lugar de titular de turma pertence ao Quadro de Zona Pedagógica, os restantes docentes pertencem ao Quadro do Agrupamento.

Ao nível da educação pré-escolar existe uma docente titular de grupo do Quadro do Agrupamento e uma docente contratada que se encontra a substituir uma docente do Quadro do Agrupamento que exerce as funções de Coordenadora do Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar.

Quanto ao pessoal não docente existem cinco Assistentes Operacionais.

A *Escola Básica 1*, no que se refere ao 1.º ciclo, é composta por duas salas de aula, um *hall* de entrada, uma sala de professores e três WC's. Anexa a este edifício, para funcionamento do pré-escolar, existe uma sala de atividades, uma sala polivalente onde funciona o prolongamento de horário, um WC para adultos, um WC duplo para as crianças, quatro lavatórios e um *polivant*, um bar e uma despensa. O logradouro é um espaço amplo, mas com deficientes condições de lazer e segurança.

O espaço referente ao pré-escolar, estando incorporado na escola, foi construído no ano 2000.

Relativamente ao 1.º ciclo, existem dois professores titulares de turma, sendo ambos do quadro de escola. Quanto a pessoal discente, estão matriculados 23 alunos, sendo seis do primeiro ano, cinco do segundo, seis do terceiro e seis do quarto. Em termos de pessoal não docente, possui uma Assistente Operacional, que se encontra de licença por doença (por recurso a Junta Médica) há já bastante tempo e cujo trabalho vem sendo realizado por tarefeiras.

No que se refere à Educação Pré-Escolar, o pessoal docente é constituído apenas por uma educadora do Quadro de Zona Pedagógica. Quanto aos discentes, são 15 as crianças que frequentam este jardim de infância. Relativamente ao pessoal não docente é constituído por duas Assistentes Técnicas.

A *Escola Básica 2* está sediada num estabelecimento de ensino constituído por dois edifícios, nos quais funcionam o 1.º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar. O edifício do 1.º Ciclo comporta dois pisos, existindo quatro entradas para os mesmos, sendo uma delas adaptada com rampa (eliminação de barreira arquitetónica). No piso inferior existem duas salas e no piso superior outras tantas salas. Neste mesmo piso encontra-se ainda improvisado “O Cantinho da Informática e da Biblioteca”, espaço que as crianças podem usufruir para realizarem trabalhos e fazerem pesquisas, dado não existir nenhuma sala para o efeito.

Recentemente foram construídas WC's, uma sala polivalente e uma cantina.

O logradouro da escola é agora menos amplo, mas encontra-se vedado na sua totalidade por rede e um grande muro de pedra.

O edifício destinado à educação pré-escolar possui uma sala de atividades de pequenas dimensões, um refeitório que serve também para as atividades de prolongamento de horário, WC para as crianças (com duas sanitas, dois lavatórios e um chuveiro), uma WC para adultos, uma sala de reuniões e uma despensa.

Em termos de recursos humanos, o 1.º Ciclo é frequentado por 58 alunos, sendo 10 do primeiro ano, 17 do segundo, 9 do terceiro e 22 do quarto. Do corpo docente fazem parte três professores, sendo todos titulares de turma e do quadro de escola. No que diz respeito ao pessoal não docente, existe uma Assistente Operacional, mas que se encontra de baixa, há já bastante tempo, sendo substituída por uma Tarefeira.

Quanto à educação pré-escolar, o corpo docente é constituído apenas por uma educadora do quadro de escola. O corpo discente conta com um grupo de 23 crianças, com idades

compreendidas entre os três e os cinco anos. O pessoal não docente é formado por duas Assistentes Técnicas.

A *Escola Básica 3* é do tipo U3, com quatro salas de aula, duas no rés do chão - uma adaptada a refeitório - e duas no primeiro andar, três pequenas arrecadações, oito sanitários (dois para os professores e seis para os alunos), uma pequena sala de professores, uma cozinha muito rudimentar, logradouro amplo vedado, água canalizada mas imprópria para consumo e instalação elétrica a precisar de algumas reparações.

Em termos de corpo discente, estão matriculados nesta escola 37 alunos, distribuídos por duas turmas, sendo 4 do primeiro ano, 8 do segundo, 12 do terceiro e 13 do quarto.

O corpo docente é constituído por três professores, sendo duas titulares de turma e uma dos apoios educativos. As docentes são todas do quadro de escola.

Quanto ao pessoal não docente a escola dispõe de uma Assistente Operacional.

A *Escola Básica 4* é constituída por dois edifícios. O que se destina ao 1.º Ciclo é constituído por duas salas de aula. Contíguo a este funciona também o jardim de infância. É numa sala deste estabelecimento que está instalada uma das turmas do 1.º Ciclo.

O logradouro da escola é relativamente reduzido desde que foi construído o edifício destinado à educação pré-escolar.

Na parte destinada ao jardim de infância, o edifício é constituído por um *hall* de entrada, uma sala polivalente, um bar, uma despensa, um corredor, instalações sanitárias para as crianças com um *polivant* e quatro sanitas, uma sala de professores, instalações sanitárias para os professores, uma sala de aulas da educação pré-escolar e uma outra sala de aulas que tem sido utilizada para o primeiro ciclo.

No caso do 1.º ciclo, o corpo docente é constituído por dois professores titulares de turma, sendo ambos do quadro de escola. Relativamente ao pessoal discente existem quarenta alunos matriculados, sendo 9 do primeiro ano, 12 do segundo, 12 do terceiro e 7 do quarto. Quanto a pessoal não docente existe uma tarefaira com funções de Assistente Operacional.

No que concerne à educação pré-escolar, o corpo docente é formado por uma educadora do quadro de escola. Em termos de pessoal discente existem 14 crianças a frequentar o jardim de

infância, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Quanto a pessoal não docente, existe uma Assistente Operacional e uma Assistente Técnica.

A *Escola Básica 5*, à semelhança das restantes, comporta a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. O edifício é constituído por dois pisos, três salas de aulas, sendo duas para o 1.º ciclo e outra para a educação pré-escolar. Tem instalações sanitárias para as meninas, para os meninos e para os professores. Possui ainda duas arrecadações de material diverso, uma zona de cantina e uma pequena sala de professores.

Quanto às salas de aula são espaçosas e estão apetrechadas com mobiliário moderno e funcional, em bom estado de conservação. A biblioteca existente é constituída por poucas centenas de livros. Para colmatar, em parte, algumas lacunas, a escola é servida, todas as quartas-feiras, pela Biblioteca Municipal Itinerante.

Neste momento a escola não possui área coberta de recreio, sendo a outra área bastante razoável e em terra batida.

A parte do Jardim de Infância dispõe apenas de uma sala de atividades, dois WC's para os alunos (uma para os meninos e outra para as meninas) e uma para os professores.

No que se refere ao 1.º Ciclo, o corpo docente é constituído por dois professores titulares de turma, ambos do quadro de zona pedagógica. O pessoal discente é constituído por 22 alunos matriculados, sendo 4 do primeiro ano, 6 do segundo, 6 do terceiro e 6 do quarto. Quanto a pessoal não docente existe uma Assistente Operacional.

No caso da educação pré-escolar, o corpo docente é constituído por uma educadora do quadro de zona pedagógica. O pessoal discente é formado por 8 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Quanto a pessoal não docente existe apenas uma Assistente Técnica.

O *Jardim de Infância A* está sediado num estabelecimento que possui uma sala de atividades, três WC's (duas para crianças e uma para adultos), uma pequena despensa, duas arrecadações pequenas no exterior e um espaço coberto em mau estado de conservação. O corpo docente conta com uma educadora do Quadro de Escola. O pessoal discente é constituído, no ano letivo em curso, por 24 crianças. Quanto a pessoal não docente dispõe de uma Assistente Operacional.

QUADRO 10
Distribuição dos da população docente por escolas/ciclos de ensino

Escolas agrupadas	Ciclos		
	Pré-Escolar	1.º Ciclo	2.º e 3.º Ciclos
Escola-Sede	-	-	105
Centro Escola A	3	10	-
Centro Escola A	3	8	-
Centro Escola A	2	8	-
Escola Básica 1	1	2	-
Escola Básica 2	1	3	-
Escola Básica 3	0	3	-
Escola Básica 4	1	2	-
Escola Básica 5	1	2	-
Jardim de Infância 1	1	-	-
Sub-totais	13	38	105
TOTAL	156		

1.2. Estrutura e organização administrativa e pedagógica do agrupamento

a) Órgãos de administração e gestão

Em termos gerais podemos dizer que a organização administrativa e pedagógica do agrupamento é a consignada na legislação em vigor.

Assim, a administração e gestão do agrupamento são asseguradas por órgãos próprios que são os seguintes:

- **Conselho Geral**, composto por 15 elementos:
 - Pessoal Docente - 5 elementos;
 - Pessoal não Docente - 2 elementos;
 - Pessoal Discente (Educação de Adultos) - 1 elemento;
 - Pais e Encarregados de Educação - 3 elementos;
 - Município - 2 elementos;
 - Atividades Culturais, Económicas, Desportivas, Sociais ou Científicas – 2 elementos.

- **Diretor;**

- **Conselho Pedagógico**, constituído por 15 elementos:

- Diretor, que preside;
- 6 Coordenadores de Departamento Curricular;
- 1 Coordenador de subdepartamento do Conselho de Docentes Titulares de Turma do 1.º Ciclo (Coordenação Pedagógica);
- 2 Coordenadores dos Diretores de Turma do 2.º e 3.º Ciclos;
- Coordenador do subdepartamento da Educação Especial;
- 1 Coordenadora da Biblioteca Escolar / Centro de Recursos;
- 1 representante do Pessoal Não Docente;
- 1 representante dos Pais e Encarregados de Educação;
- Coordenador de Projetos.

- **Conselho Administrativo**, composto pelo Diretor que preside, pela Subdiretora e pela Chefe dos Serviços de Administração Escolar.

b) Estruturas de Orientação Educativa e outras Estruturas de Organização Pedagógica

O quadro das Estruturas de Orientação Educativa e de outras Estruturas de Organização Pedagógica do agrupamento compreende um considerável número de estruturas e subestruturas de diversa ordem e natureza funcional, a saber:

- **O Departamento de Línguas:**

- O Subdepartamento de Língua Portuguesa – 2.º Ciclo;
- O Subdepartamento de Inglês – 2.º Ciclo;
- O Subdepartamento de Língua Portuguesa – 3.º Ciclo;
- O Subdepartamento de Inglês – 3.º Ciclo;
- O Subdepartamento de Francês;

-
- O Subdepartamento de Espanhol;
 - **O Departamento de Ciências Sociais e Humanas:**
 - O Subdepartamento de História e Geografia de Portugal – 2.º Ciclo;
 - O Subdepartamento de História – 3.º Ciclo;
 - O Subdepartamento de Geografia – 3.º Ciclo;
 - O Subdepartamento de E.M.R.C;
 - O Subdepartamento de Educação Tecnológica;
 - **O Departamento de Matemática e Ciências Experimentais:**
 - O Subdepartamento de Matemática – 2.º Ciclo;
 - O Subdepartamento de Ciências da Natureza – 2.º Ciclo;
 - O Subdepartamento de Matemática – 3.º Ciclo;
 - O Subdepartamento de Ciência Naturais;
 - O Subdepartamento de Ciências Físico-Químicas;
 - O Subdepartamento de Educação Tecnológica;
 - O Subdepartamento de Tecnologias de Informação e Comunicação;
 - **O Departamento de Expressões:**
 - O Subdepartamento de Educação Física – 2.º Ciclo;
 - O Subdepartamento de EVT – 2.º Ciclo;
 - O Subdepartamento de Educação Física – 3.º Ciclo;
 - O Subdepartamento de EV – 3.º Ciclo;
 - O Subdepartamento de Educação Musical;
 - O Subdepartamento de Educação Tecnológica;
 - O Subdepartamento de Educação Especial;
 - **O Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico:**
 - O Subdepartamento do Conselho de Docentes Titulares de Turma – 1.º Ano
 - O Subdepartamento do Conselho de Docentes Titulares de Turma – 2.º Ano
 - O Subdepartamento do Conselho de Docentes Titulares de Turma – 3.º Ano
 - O Subdepartamento do Conselho de Docentes Titulares de Turma – 4.º Ano
 - **O Departamento da Educação Pré-escolar;**
 - **Os Conselhos de Diretores de Turma;**
-

- **O Conselho de Turma**, sendo formados por todos os professores de cada disciplina ou área curricular não disciplinar, um representante dos alunos, e dois representantes dos pais e encarregados de educação, coordenados pelo respetivo Diretor de Turma;

- **Os Núcleos de Estágio** (1º Ciclo, Educação Visual e Tecnológica e Educação Física);

- **O Coordenador de Projetos:**

- As Áreas Curriculares Não Disciplinares;
- As Atividades de Complemento Curricular;
- Os Clubes;

- **Os Serviços Especializados de Apoio Educativo existentes no Agrupamento:**

- O Subdepartamento da Educação Especial;
- Os Serviços de Psicologia e Orientação;
- O Serviço de Ação Social Escolar (SASE);
 - A Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência (UAEEAM);
- O Grupo de Professores dos Apoios Educativos;
- O Gabinete de Apoio ao Aluno.

- **Equipa de Autoavaliação do agrupamento;**

- **Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho**

Tendo como referência o Projeto Curricular de Agrupamento, a estrutura orgânica e administrativa geral do agrupamento é representada pelo seguinte organograma, realçando-se o facto desta representação formal e oficial dessa orgânica, de forma explícita, ocultar os principais órgãos intermédios da avaliação do desempenho organizacional e humano:

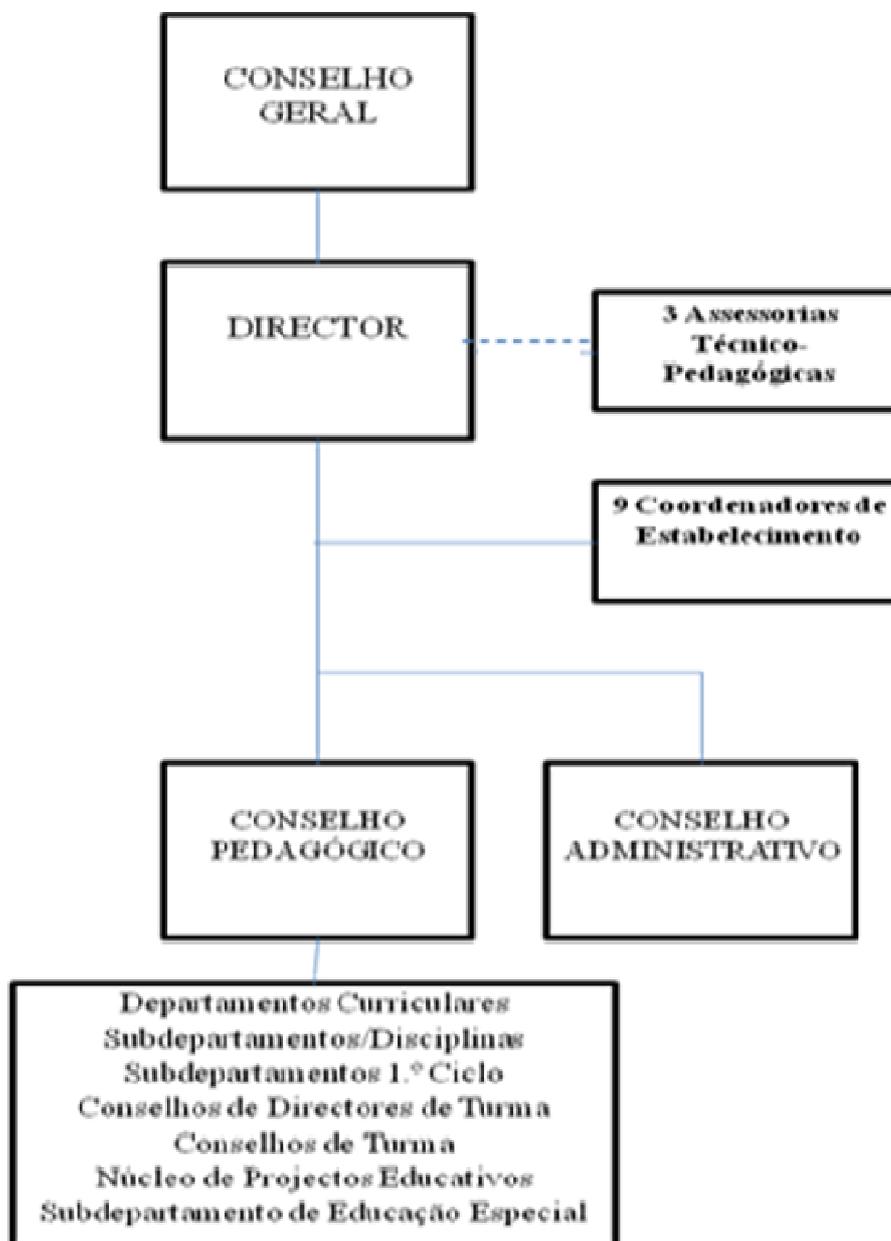


Figura 3 – Organograma do agrupamento

(Fonte: Projeto Curricular do Agrupamento)

2. A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PERSPETIVA MULTIDISCURSIVA

No essencial, a nossa análise de dados empíricos tece considerações acerca dos meso e microcontextos que tendem a influenciar e a protagonizar a produção sentidos e significados sobre o desempenho docente e a sua avaliação, sob a forma de *discursos e práticas de referencialização periférica da avaliação do desempenho docente* e em linha com o objetivo de compreender as respetivas narrativas e racionalidades.

A análise de dados que encetamos neste capítulo suscita, também, uma perspetiva *multidimensional* da avaliação do desempenho docente, em que as estruturas, os normativos, as práticas e os comportamentos surgem, na perspetiva da “face oficial” do Sistema, estruturados por via da normalização burocrática central. Por outro lado, tal perspetiva não nos tem parecido suficientemente integradora dos diversos fatores inerentes à avaliação de professores e educadores, podendo mesmo, como já antes observámos, surgir aspetos desarticulados por força de dinâmicas de ação inscritas em registos institucionais de níveis diferenciados, perceções e sentidos discrepantes, e em dinâmicas políticas hipoteticamente divergentes ou escassamente convergentes.

Referimo-nos às *procedências*³⁷⁰ macro, meso e microestruturais que dão origem às referências e aos referenciais que denunciam uma pluralidade de lógicas e influências dos processos de referencialização e sistematização/modelização da avaliação do desempenho docente. Para isso, o nosso modelo de análise procura concretizar dimensões e categorias (cf. quadro 9 do capítulo V) que, na dupla orientação teórico-empírica, compreende e analisa a *perspetiva multirreferencial*, fazendo uso de uma *constelação de referências e referenciais* já antes equacionada por nós (cf. capítulo III) e que afirmámos dependente das inúmeras lógicas da sua institucionalização e das diversas *narrativas* que lhes associámos, pelo que, em termos analíticos, cada uma dessas *narrativas* contempla uma racionalidade específica de olhar e envolver uma multiplicidade de sentidos e significados nos processos de referencialização do desempenho docente, enquanto objeto de avaliação.

³⁷⁰ Na linha do termo *procedências* referimo-nos às logicidades, às dinâmicas, aos sentidos e aos significados que, de alguma forma, estão na origem da referencialização da avaliação do desempenho docente, com especial atenção para as procedências originárias dos (con)textos macro, meso e microdiscursivos.

Aquilo que, em termos de campo de análise propriamente dito, nos propomos fazer será a verificação do “discurso oficial” acerca do significado do desempenho docente, em maior ou menor desarticulação com as perspectivas diversas, convergentes ou divergentes, dos meso e microcontextos, levando a que abordemos os nossos dados empíricos em termos compreensivos de referências e referenciais *multidimensionais*, conduzindo a uma *multidiscursividade difusa* do próprio processo de referencialização da avaliação do desempenho docente. Congruentemente, o desempenho docente transforma-se num tópico a analisar em termos de finalidades, aspetos burocráticos, aspetos operacionais, condições de realização, processos de gestão organizacional, curricular e pedagógica, relacionamentos, consequências, efeitos, etc., a fim de ser compreendido o respetivo quadro de referências e referenciais, que tenderá apresentar-se ora mais explícito, ora mais implícito.

Partimos claramente de uma perspectiva de referencialização enquanto *processo propedêutico e metodológico* (G. Figari, 1996) que procura estabelecer um quadro de referências e consequentes referenciais caracterizadores das especificidades do desempenho dos professores e educadores. Por outro lado, assumimos que, em termos analíticos, a referencialização do desempenho docente corresponde a um processo dinâmico de interrogação e à emergência de um sistema de coordenadas que deverão orientar essa avaliação, sob a forma de um “tratamento taxonómico” (*idem, ibidem.* 41) centrado na definição, análise e consecução dos respetivos referentes.

Congruentemente, é pelo facto de assumirmos que o nosso modelo de análise tem o propósito de compreender a emergência de *procedências* diversas - que tendem a organizar-se num *sistema de referências* que se pode julgar integrado num processo explicativo e exploratório da conceção do desempenho docente como objeto a avaliar -, que concretizamos o nosso próprio significado de *multirreferencialização* e da perspectiva do desempenho docente como realidade *multirreferenciável*.

Assim, o que procuraremos consolidar na nossa análise de dados será, antes de tudo, a delimitação e perceção de textos e contextos, sentidos e significados oriundos de ambientes educacionais diferenciados, propiciadores de conceções do desempenho docente que poderão dar pistas e fornecer evidências da existência de diferentes narrativas e racionalidades, mesmo percebendo que serão apresentados de forma, ora mais explícita - os decorrentes da esfera mais formal, burocrática e, portanto, uma metodologia de referencialização caracteristicamente

isomórfica -, ora mais implícita - os decorrentes de esferas mais informais, relativos aos sentidos, significados e ações dos atores, que tendem a consolidar uma perspetiva mais *polimórfica* da referencialização da avaliação do desempenho docente. E isto, mesmo admitindo que a metodologia de referencialização tem-se mostrado algo *isomórfica* (em oposição à perspetiva *polimórfica*), recorrendo-se a uma formatação racional de um sistema oficial de referências, com origem exclusiva nas esferas da administração central.

Dizer, ainda, que com a discussão das referidas intermitências ocorridas entre conceções, sentidos e significados sobre a avaliação do desempenho docente decorrentes tanto do macro, meso e do mesocontexto educativos, pretendemos analisar o discurso oficial e o tipo de efeitos e condicionalismos que tem vindo a provocar em contextos escolares mais periféricos.

Ao colocar em evidência um quadro macro-administrativo e o tipo de perceções que esse quadro tem provocado num determinado contexto escolar da periferia, pretendemos exercitar uma análise do discurso oficial, que concretiza um esquema de *macrorreferencialização* por meio de finalidades, instrumentalidades e pressupostos concretos. Essa orientação macrodiscursiva mostra-se, neste momento, apenas parcial sobre o modo como o quadro referencial e o próprio esquema de referencialização da avaliação do desempenho podem ser perspetivados segundo uma dinâmica e metodologia multirreferencial.

2.1. As (des)articulações estabelecidas entre as referências macrodiscursivas e a burocracia periférica

A versão do discurso oficial subordinado à avaliação do desempenho docente surge-nos como um texto decorrente dos processos de formalização e normalização técnico-burocrática, que concretiza um esquema de referencialização por meio de finalidades, funcionalidades e pressupostos da avaliação do desempenho docente e dos respetivos aspetos operacionais, designadamente as suas funções e dimensões, os seus parâmetros, critérios e indicadores. Congruentemente, perspetivamos o desempenho docente como um objeto de avaliação *macrorreferencializado* através de referências centrais pré-estabelecidas.

Com efeito, os pressupostos que decorrem do eixo burocrático da administração central são verificáveis por via de um exercício de prescrição capaz de decidir sobre a habilitação e

normalizar o acesso a um determinado estatuto de realização e ação profissional dos docentes, sendo que,

“O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário encontra o seu enquadramento jurídico estabelecido nos artigos 30.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar³⁷¹ [...] certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através dos cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência [...]. Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor evidenciam, se considerados integradamente, as respetivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (cf. Preâmbulo do Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto),

passando pela definição oficial de um papel específico, com funções e responsabilidades concretas, tendo como finalidade primordial estabelecer, oficialmente, “[...] o quadro de orientação a que [os perfis profissionais] se encontram subordinados” (cf. preâmbulo do Decreto Lei n.º 241/2001, 30 de agosto), até à concretização de um quadro orientador e normativo de objetivos de desempenho, que parece resultar num quadro de previsão ou de antecipação prescritiva de competências profissionais dos docentes, sendo que, três vetores fundamentais do discurso oficial traçam esse efeito prescritivo: “ [...] promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens” (cf. preâmbulo do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

Desocultando-se um claro interesse do discurso oficial em prosseguir com uma lógica de mensuração dos desempenhos realizados pelos docentes, foi com a alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) normalizada por aquele diploma legal que, por um lado e de forma definitiva, se passou a fazer depender a progressão profissional dos docentes do respetivo nível de desenvolvimento das suas competências profissionais e, decorrentemente, da avaliação efetiva do desempenho e mérito associado, de forma a que seja estabelecido

“[...] um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva [...]. A definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da

³⁷¹ Cf. o Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro, revisto pelo Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de outubro.

profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores [...]” (cf. preâmbulo do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro)³⁷².

Um regime de avaliação que, mesmo no quadro de revisão e simplificação do sistema de avaliação, concretizado pela publicação do Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho (alteração ao ECD, com especial incidência ao nível da estrutura da carreira e da avaliação do desempenho), vem dar continuidade a uma lógica meritocrática do desempenho docente³⁷³, pelo que, considera o legislador, foi

“[...] reforçado o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente. Em primeiro lugar, reforça -se a articulação entre a avaliação do desempenho, agora com procedimentos mais simplificados, e a progressão na carreira. Assim, por um lado, os docentes com melhores resultados na avaliação de desempenho são premiados com a progressão mais rápida, ao mesmo tempo que, por outro lado, se permite diagnosticar situações que careçam de intervenção. A valorização do mérito traduz -se não só nas bonificações de tempo de serviço para progressão na carreira, mas também na progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vaga para os docentes que obtenham na avaliação de desempenho as menções qualitativas de *Muito Bom* ou de *Excelente* (cf. preâmbulo do Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho).

Assim, passa a fazer depender o mérito para a progressão profissional dos professores de cinco preceitos:

“2 – O reconhecimento do direito à progressão ao escalão seguinte depende da verificação cumulativa dos seguintes requisitos:

- a) Da permanência de um período mínimo de serviço docente efetivo no escalão imediatamente anterior;
- b) Da atribuição, nas duas últimas avaliações do desempenho, de menções qualitativas não inferiores a *Bom*;

³⁷² A respeito, veja-se, também, o preâmbulo do Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, mantendo esta linha de argumentação dos propósitos da avaliação do desempenho docente, a que corresponde a seguinte explicação do legislador, referindo-se àquele diploma surgido na senda de alterações ao ECD motivadas por pressões sociais e políticas conjunturais: “Assim, sem prejuízo de uma revisão global do Estatuto que proceda à explicitação terminológica face à lei, as presentes modificações não pretendem contrariar o enquadramento normativo geral em vigor. Em síntese, ao introduzir este conjunto de alterações no Estatuto da Carreira Docente e na Avaliação do Desempenho, o Governo teve como objetivos essenciais garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira e a valorização do mérito. Estas alterações visam a melhoria da qualidade da escola pública, procurando proporcionar às escolas e a todos os intervenientes no processo educativo um clima de tranquilidade que favoreça o cumprimento da elevada missão da escola pública, promover o mérito e assegurar a prioridade ao trabalho dos docentes com os alunos, tendo em vista o interesse das escolas, das famílias e do País”.

³⁷³ Esta lógica meritocrática conheceu a sua afirmação muito vincada com a publicação do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, ao consagrar um regime de avaliação tido como mais exigente e com os necessários efeitos ao nível da progressão na carreira, com capacidade para identificar, promover e premiar o mérito. Uma afirmação que veio a ser consolidada pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, subordinando-se à ideia de que “A definição e concretização de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores [...]”.

c) Frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que correspondam, na média do número de anos de permanência no escalão, a 25 horas anuais ou, em alternativa, de cursos de formação especializada.

3 – A progressão aos 3.º, 5.º e 7.º escalões depende, além dos requisitos previstos no número anterior, do seguinte:

a) Observação de aulas, no caso da progressão aos 3.º e 5.º escalões;

b) Obtenção de vaga, no caso da progressão aos 5.º e 7.º escalões (cf. artigo 37.º, do Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho).

Decorrentemente, e no que diz respeito, em particular, ao preceito da frequência e aproveitamento de módulos de formação que correspondam, na média do número de anos de permanência no escalão, a 25 horas anuais ou, em alternativa, de cursos de formação especializada, a sua relevância para o desenvolvimento profissional regista-se, apenas, ao nível dos processos de formação contínua, dado que o nível de habilitações/ graus académicos detidos pelos docentes não surge, no discurso oficial, como um pressuposto inicial que determine, em absoluto, o acesso dos docentes às diversas funções “especializadas” associadas ao exercício da avaliação do desempenho. Aliás, o legislador, apesar de dar alguma preferência à posse de formação especializada para o efeito, o que é certo é que não inviabiliza circunstâncias em que, por exemplo, licenciados ou até mesmo bacharéis possam avaliar docentes detentores do grau de mestre. Com efeito, o legislador sobrepõe o critério da antiguidade á posse de formação mais graduada, por parte dos docentes com funções de gestão e execução da avaliação. Por esta via, o Ministério da Educação concretiza uma clara diferenciação de funções entre docentes pela via da “[...] senioridade na profissão, ao propiciar-se a docentes situados nos últimos escalões da carreira a sua dedicação a diversas funções especializadas”, segundo a seguinte especificação funcional:

“As funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada” (cf. n.º 4, do artigo 35.º, do Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho),

apelando à promoção da cooperação entre professores e ao reforço das funções de coordenação e supervisão que visam combater o trabalho docente atomizado e individualizado (cf. preâmbulo do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). Consequentemente, é notória a preocupação do legislador em institucionalizar um sistema de avaliação que tende a sobrevalorizar “o primado da avaliação bem administrada”, pelo que o protagonismo do *gestor-avaliador* surge muito mais como um “ato” exclusivo e universalista dos interesses gestionários associados às finalidades e respetivo

incremento da avaliação do desempenho docente, dando especial relevo e exclusividade à circunstância da senioridade docente, exatamente nos termos em que

“Os docentes dos dois últimos escalões da carreira, desde que detentores de formação especializada, podem candidatar -se, com possibilidade de renúncia a produzir efeitos no termo de cada ano escolar, a uma especialização funcional para o exercício exclusivo ou predominante das funções de supervisão pedagógica, gestão da formação, desenvolvimento curricular, avaliação do desempenho e administração escolar, em termos a definir por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação” (cf. n.º 6, do artigo 35.º, do Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho).

Congruentemente, o arquétipo da “senioridade”³⁷⁴ acaba por ter um significado muito substancial ao nível da estruturação das relações socioprofissionais que passam a caracterizar a hierarquia do pessoal docente, pois mesmo sabendo que a diferenciação estabelecida entre a categoria de professor e professor titular acabou por desaparecer do quadro geral de intenções do legislador, não será, contudo, fácil de ocultar uma tendência para a verticalização das relações hierárquicas estabelecidas entre os docentes, decorrentes, precisamente, da diferenciação de funções, com uma tradução clara ao nível da separação de funções próprias dos avaliados e das funções afetas aos docentes com responsabilidade na gestão e execução da avaliação. Da mesma forma, o quadro dos intervenientes na avaliação sugere uma distribuição de papéis pelos docentes que os colocam em posições com diferentes capacidades para exercer, uns sobre os outros, o poder e a autoridade no interior da organização escolar, o que, claramente, decorre do sistema de

³⁷⁴ O sentido deste termo advém do pressuposto da burocracia weberiana sustentado pela “susceptibilidade técnica da perfeição” que é garantida pela integração dos “avaliadores” (relatores) e dos próprios coordenadores (enquanto coordenadores do trabalho levado a cabo pelos relatores) enquanto funcionários inseridos numa carreira profissional e respetivas funções pré-determinadas. Congruentemente, atribui-se aos atores portadores de uma “senioridade profissional” mais substantiva um conjunto de papéis e funções de avaliação tradutores de uma determinada “expectativa programática” institucionalizada pelo quadro normativo que prescreve a avaliação do desempenho docente. Entre outros, um dos principais propósitos que aqui está subjacente é a consolidação da “cooperação regulamentada”. Nesta caso será seguro atribuir às figuras do relator e dos coordenadores de departamento uma lógica de institucionalização segundo a emergência normativa e administrativa de categorias profissionais tendencialmente dominantes no espectro da avaliação do desempenho dos professores e educadores e, até mesmo, no quadro mais abrangente da organização escolar, sendo que a máquina da burocracia central deu-lhes, claramente, a configuração de “funcionários burocratas”. Não obstante, quanto a nós, não se trata tanto de uma atribuição de papéis e funções em função do sentido da “tradição” (relativa à autoridade tradicional), nem decorrente da *autoridade carismática* (dado que não se vislumbram aspetos caracterizadores da figura de relator, dos coordenadores e ademais elementos da CCAD associados ao seu carisma de exceção relativamente aos restantes docentes), mas muito mais segundo a crença de que os atores mais experientes são, também, os mais bem preparados tecnicamente para consolidar o pressuposto da “susceptibilidade técnica da perfeição” sintetizado, por exemplo, no significado do “tipo ideal” na administração da avaliação do desempenho docente, precisamente por lhe ser associada, por parte do legislador, a capacidade para desenvolver e estimular comportamentos, desempenhos, padronização funcional, precisão, rapidez, eficiência e univocidade interpretativa da natureza e dos objetivos do trabalho docente. Mesmo admitindo que o legislador, ao optar por privilegiar o arquétipo da senioridade no quadro das funções da administração e execução da avaliação do desempenho, poderia estar a “socorrer-se” de uma autoridade advinda da tradição e da antiguidade dos atores, entendemos que o sentido dado à “senioridade” tem muito mais a ver com a alegada competência técnica desses atores, em que a “autoridade tradicional” é minimizada pela “dominação ou autoridade legal” suportada por normas e regras legais (cf. capítulo I, pp. 35 e ss.), tal como o próprio legislador observa e prescreve, por exemplo, nos n.º 4 e 6, do artigo 35.º, do Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. Transparece, no quadro destas alegações, a efetivação da “pressão técnica” (C. Bernardes, 1990: 63) sobre os docentes afetos às funções de gestão e execução da avaliação do desempenho, recorrendo à redefinição e consequente verticalização da hierarquia do corpo docente, para além de outros mecanismos de efetivação, designadamente: a progressão profissional em função do desempenho e da competência técnica demonstrados; o desenvolvimento de competências profissionais por meio de ações de formação contínua.

avaliação institucionalizado. Assim, parece-nos que é suscetível ser inerente ao sistema de avaliação uma consequente hierarquização de relações, papéis e funções profissionais, desde logo instituída pela relação estabelecida entre os avaliados e os avaliadores, sugerindo um desempenho de funções vertedoras de diferentes capacidades de poder e de autoridade, incrementando-se uma relação quase imediata de subordinado e superior, mesmo que esta relação possa, apenas, ter maior visibilidade nos períodos e contextos organizacionais em que a avaliação ocorre. Daqui decorrerá uma quase imediata hierarquização administrativa, fruto de uma distribuição legal e normativa de papéis e funções segundo critérios e pressupostos centralmente estabelecidos. Aliás, pessoalmente, já antes nos havíamos confrontado com o vaticínio de alguns promotores do sistema de avaliação em causa³⁷⁵ de que para avaliar o desempenho dos professores foi necessário estabelecer aquela hierarquia, a que subjaz uma sobrevalorização do “primado da avaliação bem administrada”. Além disso, o arranjo institucional da avaliação parece sugerir uma arquitetura do sistema baseada numa estrutura administrativa precisamente tendo em vista a coordenação de todo o processo avaliativo (Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho - CCAD), o acompanhamento e supervisão do desempenho dos avaliados (Relator) e a execução e tomada de decisão final sobre o processo avaliativo (Júri de Avaliação) (cf. artigos 12.º, 13.º e 14.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho). Além disso, a função de avaliar, estando distribuída por funções mais específicas associadas a cada um dos intervenientes anteriormente referidos, surge amplamente prescritiva, sendo tratada pelo legislador com uma afirmação, por um lado, de responsabilidade inviolável e, por outro, de perda de estatuto por parte dos protagonistas como consequência da sua não aplicação, exatamente nos termos em que

“A não aplicação do sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente por razões imputáveis aos avaliadores determina a cessação das respetivas funções de avaliação, sem prejuízo de eventual procedimento disciplinar” (cf. artigo 36.º, do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

Assim, a verificação de poderes observados, por exemplo, para a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, em sede de agrupamento, configura aquele caráter inviolável das responsabilidades cometidas aos atores com a responsabilidade de coordenar, gerir

³⁷⁵ Em conversa pessoal com um dirigente de topo da Direção-Regional de Educação do Norte (DREN).

e executar a avaliação do desempenho. Facto que pode ser observado, por exemplo, pelo articulado do Regulamento de Funcionamento da CCAD, que se limita a fazer um exercício de reprodução quase mimética das orientações da administração central, designadamente do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (alteração ao Estatuto da Carreira Docente), com as devidas alterações posteriores relativas à avaliação do desempenho docente.

Assiste-se, num verdadeiro exercício tecnocrata, a uma clara separação do gestor da avaliação e do avaliador (enquanto entidades periféricas) relativamente aos processos de aplicação das referências e do referencial central da avaliação do desempenho docente. E, efetivamente, no quadro da macrorreferencialização da avaliação, o legislador recorre a pressupostos, dimensões e domínios gerais de avaliação pré-formatados, em cuja definição o observador-avaliador não está oficial e diretamente envolvido, sendo a sua construção prévia e padronizada, suficientemente distante da zona de influência e de manifestação do objeto a observar e a avaliar³⁷⁶:

“1 – A avaliação incide sobre as seguintes dimensões do desempenho dos docentes:

- a) Vertente profissional e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa;
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” (cf. artigo 4.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

Algo que é reforçado pela ideia de que a “[...] avaliação tem por referência: a) Os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, sob proposta do conselho científico para a avaliação de professores” (cf. artigo 7.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho)³⁷⁷.

Da mesma forma, surgem-nos pressupostos formalistas definidores e promotores de uma seleção e configuração objetivas de “bom professor”³⁷⁸, sintetizados numa “ficha de avaliação

³⁷⁶ Recuperamos, aqui, alguns pressupostos do paradigma objetivista e técnico da avaliação do desempenho, em que o objetivismo positivista impõe, autoritariamente, os pressupostos associados à conceção do desempenho docente enquanto objeto a avaliar e dos próprios mecanismos, instrumentos e processos de avaliação. Desta forma, o referencial central da avaliação não é posto em causa nem é suscetível de ser discutido/debatido. Bastará, aliás, que, ao nível da periferia, se desenvolva um trabalho de explicação do respetivo referencial, explicação essa que prevê a orientação do trabalho dos atores da periferia, especialmente na perspetiva do “avaliador e do administrador engajados”, em que os fins educacionais prescritos pelo Ministério da Educação são a razão de ser da escola e dos docentes, e em que o desempenho dos atores da periferia é avaliado tendo como referência fundamental um “aparelho de objetivos comportamentais” de onde decorrem os processos avaliativos e a operacionalização dos respetivos instrumentos de prestação e/ou “extração de contas” (L. Lima: 2011), segundo uma “expectativa programática” centralmente agendada, conforme observámos no capítulo II, pp. 6 e ss..

³⁷⁷ Veja-se, a propósito, também o Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro e o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

³⁷⁸ O sentido da expressão de “bom professor” decorre da conceção weberiana do “tipo ideal” de administração burocrática adequado à sociedade e ao Estado capitalistas. Aplicando o seu sentido à avaliação dos professores e educadores, trata-se de uma expressão ideologicamente inserida na

global do desempenho do pessoal docente”³⁷⁹, a qual contempla as já referidas quatro dimensões de avaliação e respectivos domínios gerais³⁸⁰, concretizando, no seu todo, o procedimento executório da avaliação do desempenho docente.

A anterior análise leva-nos a pôr em discussão as verdadeiras (im)possibilidades de se poder admitir a vigência ou, pelo menos, a mediação, em jeito de complementaridade, de referências periféricas no processo de referencialização da avaliação do desempenho docente. A propósito, e ainda com registo no discurso oficial, o legislador admite a possibilidade de alguns dos elementos de referência da avaliação do desempenho poderem decorrer de contextos e de textos periféricos, designadamente os objetivos e metas fixados em sede de projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento de escolas e, ainda, admitindo-se, facultativamente, a definição de objetivos individuais, embora a sua definição e aprovação/aceitação estejam condicionadas pela sua relevância para a concretização das metas e finalidades definidas em sede de projeto educativo e de plano de atividades. Por esta via, mantém-se, em discurso oficial, a influência do paradigma da avaliação por objetivos pré-definidos, sendo que “4 – Sempre que sejam apresentados objetivos individuais, estes constituem referência da autoavaliação e da avaliação final” (cf. artigo 8.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

Por esta mesma via é consolidada uma avaliação o desempenho docente radicada na Administração por Objetivos³⁸¹, ambicionada pela perspetiva da *gestão participativa por objetivos*

“expectativa programática” definida, por exemplo, nos Decreto Lei n.º 240/2001 e Decreto Lei n.º 241, de 30 de agosto, encerrando em si a potencialidade, vista como vantagem, para desenvolver e estimular comportamentos, desempenhos e níveis de eficiência e eficácia pautados pela racionalidade absoluta, padronização funcional, precisão, rapidez, univocidade interpretativa da natureza e objetivos do trabalho docente e pela uniformidade de rotinas e procedimentos. Portanto, a essa racionalidade absoluta subjaz o nosso sentido de “bom professor” (cf. capítulo I, pp. 42 e 43).

³⁷⁹ Cf. o Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro.

³⁸⁰ Refira-se, contudo, que o quadro de domínios e dimensões da avaliação do desempenho de docentes em período probatório apresenta-se reduzido às dimensões do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e da participação na escola e relação com a comunidade educativa (cf. anexo IV do Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro). Numa outra possibilidade de avaliação, surge a avaliação por ponderação curricular destinada aos docentes que se encontrem impossibilitados de ver realizada a sua avaliação nos termos previstos pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho e pelo Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, contemplando uma avaliação segundo os elementos de ponderação curricular alusivos às habilitações académicas e profissionais, à experiência profissional, à valorização curricular e ao exercício de cargos dirigentes ou outros cargos ou funções de reconhecido interesse público ou relevante interesse social (cf. Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro).

³⁸¹ Lembramos que, a propósito, William B. Werther, Jr e Keith Davis (1983: 286) referem-se à abordagens de administração por objetivos como algo inscrito nos processos avaliativos orientados para o futuro, dado que os objetivos a que se reporta o desempenho e a respetiva avaliação dos funcionários constituem, na perspetiva dos autores, uma referência a metas a concretizar num futuro próximo.

(cf. P. Camara, P. Guerra e J. Rodrigues, 1997: 259), traduzida, como vimos, no planeamento de metas e objetivos traçados no âmbito de um *Plano de Ação Individual*, neste caso, prescrito aos docentes segundo uma lógica de *objetivos individuais permanentes*, ligados ao domínio da função e, portanto, à competência técnica e às dimensões comportamentais necessárias à sua realização ou, mais propriamente, ao desempenho profissional de acordo com os padrões (*permanent job accountabilities*) oficialmente consignados, por exemplo, em sede da regulamentação concretizada pelo Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e pelo Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Além disso, aquele *Plano de Ação Individual* prevê a definição de *objetivos individuais anuais ou bianuais*, integrados como fatores de desempenho profissional bem sucedido sob a forma de *incentive objectives*.

Neste caso, o alcance do pressuposto geral da existência de um *Plano de Ação Individual*, ou, simplesmente, de um quadro de objetivos individuais, surge segundo a lógica da comparação entre objetivos de desempenho e o trabalho efetiva e especificamente realizado para a concretização plena desses objetivos, relativamente à qual é tirada uma conclusão que fornece o juízo de valor sobre o real desempenho do docente avaliado. Esse juízo de valor é traduzido numa menção (quantitativa e/ou qualitativa) que representa o respetivo índice de desempenho de cada docente avaliado.

Nestes termos, a funcionalidade dada ao *Plano de Ação Individual* passa pela instrumentalização dos objetivos de desempenho como um tecnologia extremamente desenvolvida do comprometimento e da autorresponsabilização dos docentes para com o seu próprio desempenho (cf. A. Fernandes e A. Caetano, 2007). Aliás, a simples sugestão de se associar a designação “objetivos de autodesenvolvimento” ao quadro dos objetivos da avaliação de desempenho suscita o incremento do compromisso individual de cada professor e educador para com as competências a adquirir e a pôr em prática. A própria definição dos objetivos surge com uma configuração de processo bilateral, em que ocorre um processo de negociação entre as hierarquias e os docentes avaliados, resultando num acordo documentado na forma de um *contrato individual de desempenho* (cf. P. Drucker, 1954; 1989).

Neste quadro de análise, a intervenção normativa da administração central, longe de se ficar pela definição dos padrões e das respetivas dimensões e domínios da avaliação, avança para a definição dos respetivos níveis e descritores, sendo a fase em que o discurso oficial pormenoriza a descrição da avaliação do desempenho docente, prescrevendo e racionalizando o que, em

termos concretos, deve ser avaliado³⁸². Tal nível de pormenorização conduz esse discurso oficial a uma descrição comportamental e, necessariamente, observável dos desempenhos esperados dos docentes. Efetivamente,

“Os níveis propostos constituem uma orientação e um referencial no sentido de objetivar a apreciação do desempenho. Servem para balizar e orientar a descrição de cada desempenho segundo referentes comuns, mas não fecham as possibilidades de maior desenvolvimento ou explicitação” (cf. n.º 3, do anexo ao Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro),

reduzindo a globalidade do processo de avaliação do desempenho docente a um conjunto de orientações e procedimentos integrados, cujos “[...] padrões de desempenho apresentam e descrevem, separadamente cada dimensão e domínios desse desempenho, na medida em que constituem um instrumento de análise (cf. n.º 4 do anexo ao Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro). Um quadro de referências que pressupõe, antes de tudo, um trabalho de recolha de informação e de confrontação com parâmetros, domínios de indicadores e descritores pré-formatados. Por essa via, concretiza-se, também, a ideia de referencial central como algo que pré-existe à ação periférica, pelo que, em discurso oficial, falar de processos de referencialização que envolvam a participação dos atores da periferia fará pouco ou nenhum sentido, estando o discurso oficial apenas interessado no *engajamento burocrático* e normativo dos gestores-avaliadores. Tal *engajamento* é garantido, por exemplo, pelo artigo 119.º do Regulamento Interno (RI) do agrupamento, regulamentando a calendarização da avaliação tendo como referência o Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro, que estabelece, mediante condições devidamente especificadas, as seguintes regras³⁸³:

“[...] para a calendarização, pelos diretores dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, do procedimento de avaliação, bem como para a elaboração do relatório de auto-avaliação, conforme determinam o n.º 2 do artigo 15.º e o n.º 3 do artigo 17.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. [...]”

1 — As regras para a calendarização do procedimento de avaliação do desempenho do pessoal docente são as constantes do anexo I do presente despacho, do qual faz parte integrante.

³⁸² A propósito, veja-se o n.º 4 do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, referindo-se, especificamente, aos padrões de desempenho docente, concretizando a respetiva escala de análise definida entre as dimensões, os domínios, os indicadores e, ainda, os respetivos descritores de avaliação, com a respetiva ponderação pelos diferentes níveis de avaliação.

³⁸³ Para além de ter como referência o Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro, o artigo 119.º do Regulamento Interno tem por base, também, o Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho e o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

2 – As regras aplicáveis ao relatório de autoavaliação previsto no artigo 17.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, são as constantes do anexo II do presente despacho, do qual faz parte integrante.

3 – São aprovadas as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente, que constam dos anexos III, IV e V do presente despacho, do qual fazem parte integrante, referentes a:

a) Exercício efetivo de funções docentes, incluindo de coordenador de departamento curricular e de relator;

b) Período probatório;

c) Ponderação curricular.

4 – As instruções de preenchimento das fichas referidas no número anterior constam do anexo VI do presente despacho e dele fazem parte integrante.

5 – O preenchimento das fichas de avaliação global é realizado, obrigatoriamente, em aplicação eletrónica disponibilizada no sítio na Internet da Direção -Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE).

6 – O Gabinete de Apoio à Avaliação, localizado na DGRHE, garante a informação e o aconselhamento técnico necessários à boa execução da avaliação do desempenho, de modo a assegurar a consistência e o rigor dos processos e dos resultados.”

Ao mesmo tempo, é concretizada a sua função geral de analisar as mudanças comportamentais ao nível do desempenho profissional dos docentes, com referência a dimensões, domínios e indicadores de desempenho pré-determinados, tendo em vista a necessária quantificação do (des)mérito do desempenho efetivamente apresentado por esses docentes, pelo que a avaliação do desempenho docente apresenta, em discurso oficial, referências, referentes e, portanto, um quadro referencial do tipo *instituído*, sob a forma de norma-padrão a seguir, exatamente na configuração de uma “ficha de avaliação global do desempenho do pessoal docente” (cf. anexo III ao Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro)³⁸⁴ e especificando os respetivos “padrões de desempenho docente” (cf. n.º 4 do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

Efetivamente, a racionalização de um referencial oficial explicita-se e concretiza-se através de um quadro de dimensões consideradas

“[...] fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira porque consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual. A profissão docente é frequentemente confrontada com complexidades, incertezas e dilemas. [...] a definição de padrões de desempenho docente consagrada neste diploma poderá contribuir para orientar a ação dos docentes, para estimular a respetiva auto-reflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente.

³⁸⁴ Para além da ficha de avaliação global do desempenho docente, neste diploma legal (cf. anexo IV), atendendo às respetivas especificidades, são previstas as situações concretas da avaliação global do desempenho do pessoal docente em período probatório e da avaliação global do desempenho do pessoal docente por ponderação curricular.

Os padrões de desempenho docente que aqui se apresentam, e que constituem um elemento de referência da avaliação de desempenho, visam providenciar um contexto para o julgamento profissional levado a cabo pelos docentes no decurso da sua atividade. Não pretendem substituir esse julgamento. Não existe nenhum elenco de padrões de desempenho que preveja todas as circunstâncias possíveis e que seja aplicável de forma universal sem a interpretação do profissional docente.

Os padrões de desempenho definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Podem ser considerados como um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias” (cf. preâmbulo do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro),

embora seja salvaguardado alguma margem para que

“[...] enquanto elemento de referência nacional, o documento dos padrões de desempenho deve ser lido em contexto, isto é, de acordo com o projeto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere” (*idem, ibidem*),

O que, em alguma medida, ocorre pela iniciativa da CCAD do agrupamento, ao propor que um dos seus objetivos centrais passe pela

“[...] adequação das orientações nacionais para efeitos da avaliação do desempenho do pessoal docente com as orientações produzidas: pela comunidade educativa, formalizadas nos respetivos documentos estratégicos – o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Projeto Curricular, o Plano Anual de Atividades, o Plano Anual de Formação, os Projetos Curriculares de Turma. Assim, aos referentes externos foram adicionados os referentes internos, no propósito de adequar o dispositivo de avaliação do desempenho do pessoal docente ao contexto em que se desenvolve a atividade profissional [...]” (cf. Documento do Quadro Referencial da Avaliação do Desempenho Docente – Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, 2009/2010: 3)³⁸⁵.

Algo que é consolidado pelo “perfil do docente com classificação de excelente” saído da CCAD e decorrente do quadro geral das grelhas de registo normalizado, que contemplam a normalização dos indicadores e, mais propriamente, os descritores tradutores das diversas menções qualitativas de avaliação do desempenho docente, tendo sido “[...] amplamente negociados por todos os docentes, ao nível de cada Grupo Disciplinar, depois pelos coordenadores

³⁸⁵ Este quadro referencial é reproduzido pelo agrupamento, em sede de Regulamento Interno (cf. artigo 118º).

dos Grupos Disciplinares em cada departamento e, finalmente, pelos coordenadores dos departamentos, de forma a estarem adaptados ao agrupamento³⁸⁶.

Sendo certo que a CCAD dá algum destaque ao documento designado por “perfil do docente com classificação de excelente”, admite que “Os docentes são, em princípio, ‘bons’ nos parâmetros em avaliação”, sendo que, contudo, “A avaliação de *Muito Bom* e *Excelente* em qualquer parâmetro em avaliação carece de evidências a apresentar pelo docente avaliado”, da mesma forma que a

“Avaliação de *Regular* e *Insuficiente* em qualquer parâmetro em avaliação carece de evidências a apresentar pelo avaliador, podendo, no entanto, caso o avaliado não o faça por iniciativa própria, solicitar ao avaliado as evidências que considere necessárias” (cf. Documento do Quadro Referencial da Avaliação do Desempenho Docente – CCAD, 2009/2010: 18).

Todavia, este trabalho de adaptação dos referenciais nacionais ao agrupamento tem apenas por base a aplicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro (regulamentação do Estatuto da Carreira Docente), publicado na sequência do Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (alteração ao Estatuto da Carreira Docente), do Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio (definição do regime transitório de avaliação do desempenho docente e respetivos efeitos durante o 1.º ciclo de avaliação, concluído no final de 2009) e do Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho, que procedeu à aprovação dos modelos de impressos das fichas de avaliação e autoavaliação. Um trabalho de adaptação que considera, também, os parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação, concretizando, assim, com algum pormenor, os descritores que haveriam de definir as diferentes ponderações a atribuir para cada conjunto de parâmetros e descritores de avaliação, incluindo a definição das regras da sua aplicação.

Portanto, o exercício de adaptação das referências nacionais ao agrupamento decorre, precisamente, da interpretação que a CCAD e o próprio Conselho Pedagógico (CP) haviam feito:

“[...] foi elaborado e aprovado o Quadro Referencial da Avaliação do Desempenho Docente (Anexo à presente Ata). Este documento tem como objetivo central a adequação das orientações nacionais para afeitos da avaliação do desempenho do pessoal docente com as orientações produzidas: pela comunidade educativa, formalizadas nos respetivos documentos estratégicos - o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Projeto Curricular, o Plano Anual de Atividades, o Plano Anual de Formação, os Projetos Curriculares de Turma. Assim, aos referentes externos foram adicionados os referentes

³⁸⁶ A CCAD e o Conselho Pedagógico (CP) procederam à sua aprovação” (cf. Documento do Quadro Referencial da Avaliação do Desempenho Docente – CCAD, 2009/2010: 12).

internos, no propósito de adequar o dispositivo de avaliação do desempenho do pessoal docente ao contexto em que se desenvolve a atividade profissional, ganhando sentido como instrumento de desenvolvimento da organização educativa em favor do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e formandos que integra. Nesta perspectiva, considera-se fundamental aproveitar esta oportunidade para recentrar a atenção e o investimento na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de se reconhecerem e replicarem boas práticas e se credibilizar e profissionalizar mais a profissão docente” (*in* ata n.º 12, CCAD).

Congruentemente, é pela iniciativa dessa Comissão que o espectro do referencial macro-administrativo é alargado, não se limitando ao quadro regulamentador da avaliação em vigor:

“A avaliação do desempenho tem por referência:

Referentes Externos:

- a) Estatuto da Carreira Docente;
- b) Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior;
- c) Programas;
- d) Legislação e orientações que enquadram a avaliação do desempenho do pessoal docente;
- e) Fichas de avaliação homologadas pelo ME (cf. Documento do Quadro Referencial da Avaliação do Desempenho Docente – CCAD, 2009/2010: 8).

Além disso, a mesma Comissão opera com os ditos referentes internos, nomeadamente:

- “a) Projeto Educativo da Escola;
- b) Projeto Curricular da Escola;
- c) Regulamento Interno;
- d) Plano Anual de Atividades;
- e) Plano Anual de Formação;
- f) Projetos Curriculares de Turma;
- g) Os objetivos fixados no projeto educativo e no plano anual de atividades para a escola” (Documento do Quadro Referencial da Avaliação do Desempenho Docente – CCAD, 2009/2010: 8).

Da mesma forma, os objetivos de avaliação do desempenho emergem sob a forma de objetivos individuais ou, em alternativa, de objetivos “coletivos” decorrentes do Projeto Educativo (PE) do agrupamento, se bem que obedecendo aos pressupostos de partida da prescrição central, descritos no n.º 2, do artigo 9.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, reproduzidos no n.º 6 do Quadro Referencial da Avaliação do Desempenho Docente, e consagrados no PE do agrupamento. Assim, por um lado, esse documento periférico concretiza o referencial macroadministrativo ao considerar objetivos, para efeitos da avaliação do desempenho, definidos no âmbito dos padrões e dimensões definidos pelo Ministério da Educação. A propósito, é assim referido no anexo ao Projeto Educativo do agrupamento (pág. 94 e ss.):

“Para efeitos de avaliação de desempenho consideram-se, para 2010/2011, os seguintes objetivos e metas: [...]. 3. APOIO ÀS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS: Proporcionar a todos os alunos, incluindo aqueles que revelem dificuldades de aprendizagem ou os que evidenciem potencialidades para níveis mais elevados de desenvolvimento, o apoio pedagógico personalizado que se mostre necessário e adequado. Proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente o apoio personalizado adequado à sua plena integração na comunidade escolar e ao desenvolvimento das competências escolares e sociais adequadas às suas características. 4. PARTICIPAÇÃO NAS ESTRUTURAS DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA E NOS ÓRGÃOS DE GESTÃO: Procurar dotar as estruturas pedagógicas intermédias da escola, nomeadamente, as de orientação educativa e de supervisão pedagógica de recursos humanos que garantam a eficiência do seu funcionamento e a eficácia das medidas e ações que nelas se desenvolvem para prossecução e cumprimento das respetivas finalidades. 5. RELAÇÃO COM A COMUNIDADE: Estabelecer com a comunidade inter-relações de que possam resultar benefícios mútuos, considerando nomeadamente: Que a escola pertence à comunidade em que se insere sem prejuízo da sua tutela pelo ministério da educação. Que a qualidade das relações humanas estabelecidas é um fator fundamental para que se gere um sentimento recíproco de pertença, potenciando assim os benefícios que podem resultar de uma plena integração. Que a escola tem por missão servir a comunidade em que se insere, respondendo especificamente às suas necessidades educativas e formativas sem prejuízo de outras que se revelem úteis e adequadas à sua natureza de espaço público de educação e formação. 6. PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES ESCOLARES: Desenvolver atividades e projetos com relevância para o cumprimento do currículo que proporcionem aos alunos diferentes perspetivas de abordagem dos *curricula* e uma ocupação integral do tempo escolar com tarefas e atividades relevantes para a sua educação e formação integral.”

Mas, por outro lado, uma parte muito significativa dos objetivos definidos em sede de PE reporta-se aos resultados escolares dos alunos, quando, na verdade, o legislador, com a referida simplificação do modelo, deixou de considerar os resultados escolares e os dados relativos ao abandono escolar como referência para a avaliação do desempenho docente, conforme o anexo do Projeto Educativo (pág. 91 e ss.):

“OBJETIVOS E METAS PARA 2010/2011 - 1. RESULTADOS ESCOLARES: Para efeitos de avaliação de desempenho consideram-se, para 2010/2011, os seguintes objetivos e metas: [...]. Melhorar em 3% as competências a adquirir pelas crianças, face aos resultados do diagnóstico realizado no início do ano letivo. [...]. Melhorar em 3%, em todas as áreas curriculares disciplinares, as médias dos resultados escolares em relação ao último ano letivo ou aos três anos letivos anteriores, tendo por base os registos de avaliação do final do ano letivo, à exceção de Língua Portuguesa e Matemática no 4º Ano de Escolaridade, em que se estabelece uma melhoria de 1%. Assegurar uma melhoria de 0,5% na taxa de transição dos alunos matriculados no 1º Ciclo, relativamente ao ano letivo anterior. [...]. Melhorar em 3%, em todas as disciplinas, as médias dos resultados escolares em relação ao último ano letivo ou aos três anos letivos anteriores, à exceção da Língua Portuguesa e da Matemática, no 6º Ano de Escolaridade, em que se estabelece uma melhoria de 1%. Assegurar uma melhoria de 1% na taxa de transição dos alunos matriculados no 5º ano, relativamente ao ano letivo anterior. Assegurar uma melhoria de 1% na taxa de transição dos alunos matriculados no 6º ano, relativamente ao ano letivo anterior. [...]. Melhorar em 3%, em todas as disciplinas, as médias dos resultados escolares em relação ao último ano letivo ou aos três anos letivos anteriores, à exceção de Língua Portuguesa e Matemática, no 9º Ano de Escolaridade, em que se estabelece uma melhoria de 1%. Assegurar uma melhoria de 2% na taxa de transição dos alunos matriculados no 7º ano, relativamente ao ano letivo anterior. Assegurar uma melhoria de 2% na taxa de transição dos alunos

matriculados no 8º ano, relativamente ao ano letivo anterior. Assegurar uma melhoria de 2% na taxa de conclusão (incluindo exames) dos alunos matriculados no 9º ano, relativamente ao ano letivo anterior. [...]. Assegurar taxas de conclusão não inferiores a 80% dos alunos matriculados e a frequentar os cursos [CEF]. [...] Reduzir em 0,8% a taxa de alunos que abandona a escola sem concluir a escolaridade obrigatória, em relação ao ano letivo anterior. [...]. Reduzir a taxa de desistência escolar em 0,4%, em relação ao ano letivo anterior. [...]. Considerando que se trata do período de funcionamento da escolaridade obrigatória, o abandono a considerar deve reduzir-se em 0,2% para que, tão breve quanto possível, consigamos erradicar este parâmetro. [...].”

Além disso, este quadro referencial periférico é claramente marcado pela ausência de uma referência prescrita pela administração central, designadamente quanto ao “[...] desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida [...]” (cf. anexo do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

É, concludentemente, denunciado um desfasamento na construção do referencial meso-discursivo, que, mesmo partindo de referências de orientação macrodiscursiva, parece não estar completamente atualizado face às últimas alterações que visaram a simplificação do sistema de avaliação, mesmo referindo-se, neste caso concreto, a uma versão atualizada do PE do agrupamento, para o período 2009 – 2012. Como consequência, observa-se que, por exemplo, ao nível do “perfil do docente com a classificação de excelente” definido pelo agrupamento, o desfasamento com o referencial central mantém-se relativamente aos resultados escolares enquanto dimensão a avaliar:

“Os resultados escolares dos alunos **melhoraram mais de 5%** face ao ano letivo anterior.

As aprendizagens dos alunos tiveram melhoria superior a 5% face à avaliação de diagnóstico realizada no início do ano letivo.

O docente apresenta um índice de evolução dos resultados escolares dos alunos superior a **7% acima da evolução média** dos resultados dos alunos do ano escolar e da disciplina/área curricular;

Os alunos apresentam uma melhoria superior a 7%, comparativamente com a diferença da evolução das médias das classificações da avaliação no conjunto das outras disciplinas da turma.

Os alunos das turmas de que o docente é titular apresentam uma melhoria superior a 7%, comparativamente com a diferença das médias das classificações da avaliação interna e externa do ano anterior.

O docente **empenhou-se totalmente** na prevenção do abandono escolar e **deu um contributo muito significativo** na definição de estratégias para a sua redução” (cf. Documento: “Perfil do docente com a classificação de excelente”: 3 [negrito original do documento]).

Um desfasamento estabelecido entre a prescrição central e os referenciais do agrupamento que é, também, perspetivado pela análise do “Quadro referencial da avaliação do

desempenho docente (2009 – 2011)” definido pela CCAD, também com a contemplação da “redução do abandono escolar” como dimensão a avaliar:

“4. Domínios que são objeto de avaliação

Na autoavaliação de vem ser considerados os seguintes elementos:

- a) Resultados do progresso de cada um dos seus alunos nos anos letivos em avaliação: Por disciplina, quando se trate dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário;
- b) A evolução dos resultados dos seus alunos face à evolução média dos resultados: i) Dos alunos daquele ano de escolaridade ou daquela disciplina naquele agrupamento de escolas ou escola não agrupada; ii) Dos mesmos alunos no conjunto das outras disciplinas da turma no caso de alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário;
- c) Resultados dos seus alunos nas provas de avaliação externa, tendo presente a diferença entre as classificações internas e externas.
- d) Além dos referidos no número anterior, pode o docente apresentar outros elementos que permitam comprovar o seu contributo para o progresso dos resultados escolares dos alunos, a redução das taxas de abandono escolar e a apreciação do respetivo contexto socioeducativo. [...].

6. Objetivo/ individuais

Os objetivos individuais são fixados em grelha própria (anexo I), por acordo entre o avaliado e os avaliadores, através da apresentação de uma proposta do avaliado no início do período em avaliação, redigida de forma clara e rigorosa. Os objetivos individuais são formulados tendo por referência os seguintes itens:

- a) A melhoria dos resultados escolares dos alunos;
- b) A redução do abandono escolar;³⁸⁷ (cf. Quadro referencial da avaliação do desempenho docente, 2009 – 1011: 9 [negrito original do documento]).

Paradoxalmente, quando no PE não existe referência, para efeitos de avaliação do desempenho docente, a objetivos relativos à dimensão da “[...] desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida [...]”, no documento em que a CCAD e o Conselho Pedagógico elaboraram existe uma clara referência a um pressuposto de avaliação traduzido da seguinte forma: “A soma do produto do número de créditos de cada ação de formação, realizada no período em avaliação, pela respetiva classificação obtida (de 1 a10) é mais de 20 pontos;” (cf. Documento: “Perfil do docente com a classificação de excelente”: 4).

Da mesma forma, evidenciando ainda mais esse paradoxo, também o “Quadro referencial da avaliação do desempenho docente” (CCAD, 2009 – 1011: 7) faz esse tipo de referência:

³⁸⁷ Embora, também contemple as seguintes dimensões: c) A prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem;

d) A participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada;

e) A relação com a comunidade;

f) A formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente;

g) A participação e a dinamização;

l. De projetos e ou atividades constantes do plano anual de atividades e dos projetos curriculares de turma;

ll. De outros projetos e atividades extracurriculares” (cf. Quadro referencial da avaliação do desempenho docente, 2009 – 1011: 9).

“e) Ações de formação contínua - [...] tendo em conta a classificação e o número de créditos obtidos: i) as ações de formação contínua que incidam sobre conteúdos de natureza científico -didática com estreita ligação à matéria curricular que lecionam; ii) as ações de formação contínua relacionadas com as necessidades do agrupamento de escolas ou escola não agrupada definidas no respetivo projeto educativo ou plano de atividades;”

Além de que o Plano Anual de Atividades (PAA) do agrupamento prevê o desenvolvimento de um plano de formação contínua dos seus docentes:

“O atual plano de formação com um conjunto de ações (Formais e não Formais), tem por base o contexto de desempenho profissional e a necessidade de investir em áreas consideradas prioritárias e de grande relevância, procurando a eficácia do sistema educativo. Assim sendo, todas as ações propostas são resultado de um diagnóstico prévio de necessidades identificadas, que envolveu todos os intervenientes da ação educativa, procurando-se conciliar e/ou satisfazer:

INTERESSES E NECESSIDADES

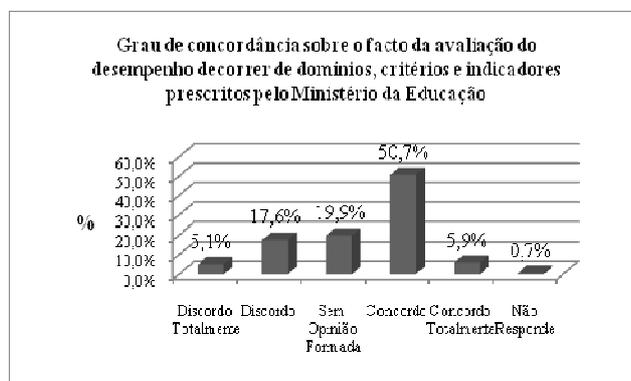
- Interesses e necessidades das escolas e jardins de infância do agrupamento de modo a torna-las mais eficazes, contribuindo simultaneamente, quer para a revalorização da imagem dos professores e restantes agentes educativos, quer para uma maior eficácia educativa.
- Interesses e necessidades individuais para melhor desempenho profissional, traduzindo mais e melhor aprendizagem, ensino e educação.
- Interesses e necessidades que visam a promoção de uma escola que ensina, orienta e aprende.
- Interesses e necessidades que se direcionam ao contexto atual, adaptadas ao aluno e à comunidade escolar.
- Interesses e necessidades de acompanhar toda a evolução e exigências de uma época de inovação pedagógica, fomentando uma cultura de atualização, crescimento e eficácia.
- Interesses e necessidades de proporcionar um crescimento pessoal e profissional de uma forma motivadora, ativa e atual” (cf. PAA: 13 e ss.).

Consecutivamente, o processo de análise dos domínios e de recolha de evidências “[...] realiza-se com recurso à grelha de observação de aulas e à grelha de análise documental (anexo III) do portefólio/dossier de evidências do docente avaliado e de documentos disponíveis nos Serviços Administrativos” (cf. Documento do Quadro Referencial da Avaliação do Desempenho Docente – CCAD, 2009/2010: 10), sendo que verificámos, igualmente, que essas grelhas se encontram desfasadas do “Quadro Referencial da Avaliação do Desempenho Docente” e do “Perfil do docente com a classificação de excelente”, precisamente por serem sistematizadas em função dos objetivos do Projeto Educativo definidos para o efeito da avaliação do desempenho docente.

O exercício de adaptação das referências nacionais ao agrupamento decorrentes da interpretação feita pela CCAD e pelo próprio Conselho Pedagógico³⁸⁸, apesar de todos os desfazamentos verificados e motivados por uma alegada desatualização face ao referencial macroadministrativo, parece surgir, como já antes afirmámos, como uma reprodução quase mimética das normas ministeriais (umas em vigor, outras revogadas), referindo-se, a este facto, uma docente entrevistada: “Nós há pouco tempo tivemos a aprovação da grelha, mas está de acordo com os itens do Ministério. Nós temos, também, que cumprir a lei, não é?” (E4), além de que o portefólio/dossier, ao surgir como um instrumento privilegiado da avaliação, é estruturado por 12 separadores correspondentes, no seu conjunto, aos domínios e itens/indicadores definidos pelo Ministério da Educação (cf. Quadro Referencial da Avaliação do Desempenho Docente – CCAD, 2009/2011: 14 e ss.).

A confirmar aquela reprodução da prescrição central de domínios e indicadores de avaliação, verifica-se, pela análise do gráfico 6 que existe um elevado grau de concordância sobre o facto dos domínios, critérios e indicadores da avaliação do desempenho decorrerem, fundamentalmente, da prescrição central.

Gráfico 6



Tendo desenvolvido uma perceção de alguma dificuldade que as instâncias periféricas foram apresentando na adaptação dos domínios e critérios de avaliação centrais aos contextos periféricos, a administração central, aproveitando o quadro de simplificação que lhe foi imposta

³⁸⁸ Refira-se, a propósito, que é o Conselho Pedagógico que aprova os instrumentos de recolha de informação avaliativa, conforme o artigo 123.º, embora esta prescrição decorra, mais uma vez, de norma Ministerial (cf. Artigo 10.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de janeiro).

pelos movimentos de contestação ao sistema de avaliação³⁸⁹, e não obstante passar a permitir que “2 – Os instrumentos de registo [...] são aprovados pelo conselho pedagógico do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, tendo em conta os padrões de desempenho docente [...]” (cf. n.º 2, do artigo 10.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho), vem introduzir algum retrocesso na capacidade do próprio agrupamento continuar a desenvolver ações de autonomização relativamente à adaptação do referencial nacional da avaliação do desempenho docente às circunstâncias e características específicas do agrupamento. Com efeito, por um lado, a CCAD tendo, antes da simplificação do sistema de avaliação, reagido e atuado com um considerável grau de iniciativa e de autonomia, precisamente no sentido de reconfigurar os parâmetros e ponderações de avaliação definidas pelo Ministério da Educação, concretizou e especificou indicadores e descritores de desempenho saídos de um debate desenvolvido em sede de agrupamento,

“As fichas de registo normalizado apresentam os indicadores de avaliação de cada menção de avaliação em cada um dos parâmetros. Os indicadores de avaliação foram amplamente negociados, por todos os docentes, ao nível de cada Grupo Disciplinar, depois pelos coordenadores dos Grupos Disciplinares em cada departamento e finalmente pelos Coordenadores dos Departamentos, de forma a estarem adaptados ao Agrupamento. A CCAD e o Conselho Pedagógico procederam à sua aprovação” (cf. Quadro Referencial da Avaliação do Desempenho Docente – CCAD).

Por outro lado, não conseguiu, com a simplificação do sistema, suprimir a ambição do discurso oficial emergir claramente como um mecanismo classificatório e seletivo que determina o comportamento otimizado dos docentes, cujas menções de qualificação, tipificação e quantificação do desempenho surgem como princípios organizadores e pré-ordenativos da ação profissional dos professores e educadores e do próprio ato de gerir a avaliação do seu desempenho, sendo que

“A definição de níveis de desempenho tem por objetivo a descrição pormenorizada do desempenho docente por forma a clarificar o que deve ser avaliado. A formulação dos níveis descreve comportamentos passíveis de serem observados ou documentados e de acordo com uma escala que determina o seu grau de concretização. Os níveis propostos constituem uma orientação e um referencial no sentido de objetivar a apreciação do desempenho. Servem para balizar e orientar a

³⁸⁹ Refira-se que este movimento de contestação ganhou especial força e significado políticos com a entrada em vigor do XVIII Governo Constitucional, em 26 de outubro de 2009, pelo que não tendo obtido o apoio de uma maioria parlamentar, ficou mais sujeito às pressões da contestação dos sindicatos e dos professores em geral, destacando-se, daí, as alterações ocorridas no quadro da avaliação do desempenho alcançadas com o “Acordo de Princípios”, estabelecido entre o Ministério da Educação e as principais organizações sindicais do setor, em de janeiro de 2010.

descrição de cada desempenho segundo referentes comuns, mas não fecham as possibilidades de maior desenvolvimento ou explicitação.

Tomando como referência os cinco níveis de avaliação de desempenho docente vigentes — *Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente* —, as descrições do nível *Bom* caracterizam a consecução de um desempenho correspondente, sem limitações, ao essencial dos indicadores enunciados. Os níveis *Regular* e *Insuficiente* correspondem, respetivamente, a desempenhos com limitações ou graves limitações no essencial dos indicadores enunciados. Os níveis *Muito Bom* e *Excelente* situam-se no patamar de desempenho que, para além da satisfação dos requisitos essenciais, se caracteriza, no conjunto das dimensões, por níveis elevados de iniciativa, colaboração e investimento (para ambos dependendo do grau) a que acresce, para o nível de *Excelente*, o reconhecimento da sua influência e papel de referência na escola e na profissão” (cf. n.º 3 do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

Consequentemente, é pela iniciativa da CCAD que são sistematizados os

“[...] parâmetros em avaliação que pertencem às grelhas de avaliação disponibilizadas pelo DGRHE, depois de parametrizadas pelo Diretor, devem ser avaliados, independentemente de o docente ter, ou não, objetivos definidos nesse âmbito [...]” (*in* Quadro Referencial da Avaliação do Desempenho Docente – CCAD),

tendo resultado do “[...] estudo das grelhas oficiais do Ministério da Educação e formalização das primeiras propostas de indicadores de avaliação” (*in* ata n.º 3 da CCAD), originando, mais tarde, a “[...] elaboração das grelhas de avaliação de acordo com o previsto no ‘Memorando de Entendimento’ emanado do Ministério da Educação, para serem submetidas à aprovação no Conselho Pedagógico [...]” (*in* ata n.º 5 da CCAD).

2.2. Os movimentos de convergência e de divergência desenvolvidos em torno da avaliação do desempenho

A discussão que pretendemos desenvolver em torno dos movimentos *convergentes* e *divergentes* da ação avaliativa decorre da possibilidade, admitida até este momento, de nos depararmos com um sistema de trocas e interdependências profissionais e sócio-organizacionais, ora com efeitos mais “seguidistas” do referencial central da avaliação do desempenho docente, ora com efeitos mais contestatários e fragmentadores desse mesmo referencial.

Assim, procuraremos inventariar e discutir os traços caracterizadores de um corpo docente *inquietado* ou, em alternativa, *convencido* e *resignado* às referências macro-administrativas e, consequentemente, a um esquema de socialização profissional mais ou menos

conforme à norma central. Um conjunto de traços necessariamente marcado pelas intermitências desenvolvidas entre o macro, o meso e o microestrutural.

Interessa-nos, assim, fazer uma apreciação do discurso de orientação microdiscursiva sobre o que ressalta com mais preponderância daquilo que caracteriza o quotidiano do agrupamento em estudo, por referência, direta ou indireta, à implementação das práticas de avaliação do desempenho docente e às mudanças mais significativas ocorridas no quadro organizacional do agrupamento em geral, e na ação docente, em particular.

São comuns em estudos organizacionais e de administração educacional as referências ao caráter burocrático do sistema educativo português. E, como vimos no ponto anterior, os contornos desse centralismo burocrático parecem ser continuados, e até reforçados, com a prescrição do atual sistema de avaliação do desempenho docente.

Daqui decorre um impacto que aquele efeito de recentralização dos sistema educativo, originado pela arquitetura centralista e com uma lógica institucionalizadora do tipo descendente ou *top-down* que para além de

“[...] criar mais carga de burocracia... veio criar mau estar nos professores [...]. E isto porquê? Porque tudo o que é novo geralmente causa alguma desconfiança. Os colegas, já mais do que uma vez... a avaliação que se tentou implementar foi feita aos solavancos, de cada vez é feita de uma maneira diferente, o que não permite estabilização de opiniões dos professores” (E1).

Uma lógica de institucionalização que, na perspetiva de uma outra docente entrevistada, encerra determinadas dificuldades de comunicação e de entendimento do próprio sistema de avaliação: “[...] a grande dificuldade lá está... é lá em cima não tirarem as dúvidas que persistem e que existem, e que às vezes nos dificultam ao nível do trabalho colaborativo” (E4), pelo que, conseqüentemente, tem vindo a obrigar os docentes a manterem-se mais vigilantes sobre a sua própria ação, especialmente com “[...] mais cuidado em registar, em apontar tudo o que fazem” (E6).

Não obstante, as mudanças operadas ou previstas pela implementação do sistema de avaliação ao nível do “saber fazer” docente e da própria predisposição dos docentes para alterar, de forma substancial, o seu modo de trabalhar, parece não terem um efeito significativo. Nesta linha de análise surge-nos uma perspetiva algo passiva sobre a avaliação: “Eu, pessoalmente, não acho que é por ser avaliado que vou trabalhar mais ou menos... sempre me guio pela ética [...]”

(E8), denunciando, ao mesmo tempo, uma visão algo recorrente e artificialista da avaliação instalada pelo mando político administrativo, em que a avaliação é classificada

“[...] como um *show off* político... se formos ver a avaliação sempre existiu. [...]. Eu tenho 23 anos de serviço e senti sempre que tinha um chefe a quem tinha de prestar contas do meu profissionalismo. Agora... mas não se falava de avaliação nem desta diferenciação de desempenho... agora que se fala tanto acho que tornar-se – entre aspas – um bocado ridículo estar a mostra quem é bom e quem é mau. Quem era bom vai continuar a ser bom. Mas quem era fraco vai mostrar floreados como é bom, quando na realidade é uma questão só de camuflagem” (E4),

em que os docentes parecem desenvolver, por razões diferenciadas, reações tipificadas entre a passividade e o comodismo e entre reações mais contestatárias e, conseqüentemente, mais fragmentárias face ao sistema de avaliação, que marcam, claramente posições divergentes entre uma alegada adesão ao sistema, entre uma resistência passiva e, ainda, entre uma resistência mais ativa:

“Houve colegas que entenderam [o sistema] e se acomodaram à legislação; houve colegas que não se acomodaram à legislação; houve colegas que ainda não compreenderam... e depois, há colegas que pura e simplesmente não se estão a preocupar muito com a avaliação, também em função do número de anos de serviço que já tem. [...]. Há também aqueles que não se acomodaram e não entregaram os objetivos e obrigaram a que fosse o agrupamento a entregar objetivos. Eu sei, inclusivamente, que alguns colegas eram de opinião que o próprio agrupamento infringisse a lei e que não lhe fixasse objetivos” (E1).

Na mesma linha de argumentação, uma outra docente justifica-se dizendo que “[...] todos sabem... é uma fatalidade... é uma inevitabilidade” (E2), revelando-se, conseqüentemente, a tendência para naturalizar a contestação ao sistema de avaliação, com um claro prejuízo na sua eficácia:

“Eu acho... também é assim, estamos numa sociedade em que contestar já está na moda... não é? E acho que se está a perder um bocado a noção da contestação, porque acho que as pessoas têm o direito de contestar e tudo bem... só que estamos a entrar numa moda de contestação que não nos leva a lado nenhum... perde o efeito e estamos a ver isto a nível de escola” (E5).

Contudo, parece prevalecer um ponto comum no quadro da contestação à avaliação, sendo que, não obstante a vontade de contestá-la se vá mantendo no espírito dos docentes, o sentimento de submissão e resignação ao sistema e as conseqüentes perdas que a não adesão

possa vir a representar parecem ser predominantes no quotidiano vivido por esses atores. A este propósito, uma outra docente alega que, “[...] vamo-nos conformando, porque... não sabemos o que nos pode acontecer... hoje o local de trabalho pode estar... não é?... pode estar em risco. Embora contestando, falando... vamo-nos acomodando à situação, vamos fazendo aquilo que nos é determinado” (E9).

Efetivamente, as ponderações e as racionalidades múltiplas que os atores periféricos vão construindo e desenvolvendo acerca do sistema de avaliação parecem ser equacionadas em função de perdas e ganhos, seja a nível pessoal e profissional, seja ao nível do Sistema Educativo e respetivos processos pedagógicos e didáticos decorrentes de uma maior ou menor adesão ao sistema. A propósito, embora os docentes desenvolvam um sentimento de perda pessoal diretamente decorrente da aplicação do sistema de avaliação, tal perda acaba por ter um efeito de contágio sobre outros atores da periferia, nomeadamente os alunos, aqui consagrados, também, como “perdedores” e prejudicados pelo sistema. Para justificar esta perspetiva de perda alega-se, por exemplo, que

“Quem perde somos todos nós. Os professores... que somos o alvo que eles queriam atingir... os miúdos, no fundo, também perdem alguma coisa, mas são os professores. Eles querem que nós, primeiro não nos querem fazer progredir... [...] também não acho que [os alunos] ganhem grande coisa... quanto mais burocrático for o sistema... eu se calhar vou ter menos tempo para preparar a minha aula bem preparada e para me dedicar aos meus alunos. Portanto, eles aí vão perder. Os miúdos não vão ser beneficiados só porque somos avaliados... não vão ser melhores e vai... pode... os que são bons, já são bons hoje e serão... já têm bons alicerces. Os alunos que têm mau caráter ou não têm formação em casa vão continuar. Para mim, a única coisa... o alvo a abater é o professor [...]” (E3).

Outro docente entrevistado, prosseguindo a mesma linha de argumentação, observou que

“[...] perdemos todos e quem perde mais, provavelmente, serão os alunos, porque se os professores e dirigentes intermédios e a direção... se perdem tempo a mais com este trabalho da avaliação do desempenho docente, é evidente que o papel principal é o processo de ensino-aprendizagem nas escolas... e vai ter menos... e... este aspeto essencial do ensino vai ter menos tempo dedicado” (E2),

Além de que ao sistema de avaliação surge conectado um estágio geral de desmotivação dos docentes, do qual decorre o mesmo tipo de consequência:

“Quem fica mais a perder, em meu entender, são os alunos... e vou dizer porquê: porque sem professores motivados e satisfeitos é difícil haver boas aulas e sem boas aulas é difícil haver bons

alunos. Eu sei que com o profissionalismo tenta e consegue que isso não se repercute no ensino... mas, nalguns casos estou convencido que sim... os alunos perdem” (E1),

mesmo sob o signo da competição que o legislador sugere no quadro geral do sistema de avaliação instituído:

“Eu penso que não, pelo contrário [...] uma minoria pode ser até motivada a competir [...] mas penso que o professor fica num desgaste maior que em nada beneficia. [...]. Como professora não fico nada motivada, a não ser que goste de competição” (E4).

Consequentemente, para uma outra docente, é o Ministério que acaba por ficar mais beneficiado com o sistema de avaliação, alegando que

“[...] tudo está relacionado com o Ministério. Será sempre o Ministério a ser beneficiado. A nível só de avaliação... o Ministério pode ganhar e pode não ganhar nada. Pode ganhar no sentido... também nós sabemos que pode haver professores que realmente se esforcem mais... depois a nível de... eu sinceramente a única coisa que ainda não percebi foi porque é que o ministério se lembrou de vir com este sistema de avaliação?! [...] será sempre a contenção de despesas, diminuição de vagas ou lugares, ou de mandarem professores para o desemprego. [...]. Nós vemos o que sentimos... contenção de despesas... nunca será para melhorar a qualidade do professor como profissional” (E4).

Neste quadro de perspetivas, a relevância da avaliação do desempenho para os docentes sai claramente diminuída nos seus propósitos e finalidades fundamentais. Aliás, o grau de concordância dos docentes entrevistados para com o sistema de avaliação do desempenho docente é, genericamente, negativo, pois, apesar de concordarem, com o facto de ter de

“[...] haver uma avaliação do desempenho [...] seja em que moldes for. Não me parece é que tanto o modelo anterior como naquele que está a implementar-se este ano letivo, não me parece... parece-me que nem um nem outro são os mais justos. Desde logo pela... pela forma trabalhosa de... todo este processo porque... isto prende-nos muito tempo que nós precisávamos para dedicar a tantas outras coisas e acho que não pode ser um peso... a mais dentro do processo educativo” (E2),

chegando mesmo, para alguns, a descaracterizar o “[...] papel que é a docência [...] nós estamos para trabalhar com os alunos, não no contexto de avaliar colegas” (E8). Além disso, os domínios, indicadores e descritores de orientação macrodiscursiva da avaliação, tendo como alternativa, ou como complemento, referências de orientação mesodiscursiva, perdem a sua relevância

precisamente pela forma como acabaram por ser impostos aos docentes, sendo que se trata de um

“[...] sistema que vem muito de cima... torna-se desajustado em algumas situações, porque não é igual o interior ao litoral, não é igual a cidade à periferia, e isso quando vem essas regras... são um pouco cegas e vão distorcer a realidade. Eu creio que a avaliação quanto mais centrada, por exemplo, no agrupamento, talvez fosse uma avaliação mais justa, porque um agrupamento fica todo ele na mesma área, aparentemente todo ele com as mesmas condições, aparentemente conhecendo-se na sua realidade [...]. Seria mais ajustado à realidade de cada meio local” (E1),

denunciando uma clara focalização do sistema de avaliação de desempenho docente no referencial central, um dos docentes entrevistados insistiu no facto de que o trabalho desenvolvido pelo agrupamento em matéria de avaliação do desempenho tem-se

“Aproximado... não tenho qualquer dúvida de que o nosso agrupamento desde o primeiro dia foi quase que um modelo... explicou, ouviu reações, aceitou reações, mas sempre cumprindo na íntegra a legislação” (E1),

contestando, contudo, aquela tendência para a reprodução do sistema de avaliação pelas razões que assim observa:

“Mas há meios desfavorecidos que não permitem dar o que se dá nos meios favorecidos aos alunos. [...] É, por isso, que não concordo com a avaliação de topo, direta à escola. Um dos motivos de há um bocado dizer que embora muitos colegas não concordam com a descida aos agrupamentos, do papel dos agrupamentos, mesmo na elaboração dos critérios, dos objetivos, de todo o processo, pelo menos tínhamos a certeza de que eram adaptados àquela zona. Embora o sistema geral tenha pontos positivos... nem que descêssemos aos agrupamentos, às escolas, teria que ser contemplado, por exemplo a assiduidade... aqueles que são realmente bem contabilizados, que não sejam ambíguos... esses teriam de ser considerados. Deixaríamos os de natureza qualitativa mais a cargo do agrupamento” (E1).

Na mesma linha de entendimento, a percepção de um outro entrevistado é que o sistema de avaliação se mostra algo fechado, muito caracterizado pela

“[...] falta de autonomia... acho que as escolas deveriam ter autonomia na resolução [dos] problemas. Quando não há uma solução legal clara... como foi prevista... todos os assuntos têm que ser colocados à Direção Geral... e claro que não é esclarecido com a devida celeridade... com aquela que se pretendia. [...] Temos muito pouco espaço para a nossa criatividade, para o nosso contributo em prol desse sistema, porque está tudo mais ou menos definido. O que é obrigatório é publicado em diploma... são as fichas de avaliação global e é o documento de autoavaliação. Qual é a autonomia que temos? É para criar os instrumentos de registo normalizado e, eventualmente, porque também é

facultativo. Uma grelha de objetivos... que a maioria não apresentou porque era facultativo [...] de qualquer das formas acho que haveria grande necessidade... agora... aqui ou ali... determinados ajustamentos seriam interessantes mas, para isso, precisávamos de mais autonomia" (E2).

Aquela falta de autonomia poderia, no entender do mesmo docente, ser resolvida pela descentralização do próprio sistema de avaliação:

"[...] era dar muito maior autonomia às escolas ... aí até se poderia estabelecer quotas à partida ... algumas regras poderia ser pensadas a nível central mas depois não haver tanto prestar de contas à administração central... dando autonomia às escolas e aos agrupamentos ... dentro de determinadas percentagens em quotas como lhe queiramos chamar e em cada local deveria ser feita alguma gestão [...]. Tudo o que passa pela reprodução de documentos e depois a colocação das avaliações nas plataformas da Direção Geral e por vezes da DRE" (E1),

Dando a entender que do agrupamento poderiam depender determinadas referências especificadoras da sua realidade concreta, embora complementares às referências centrais. Contudo, é, ao mesmo tempo, perceptível um sentimento de condicionamento do trabalho do agrupamento pela prescrição central, exatamente na medida em que

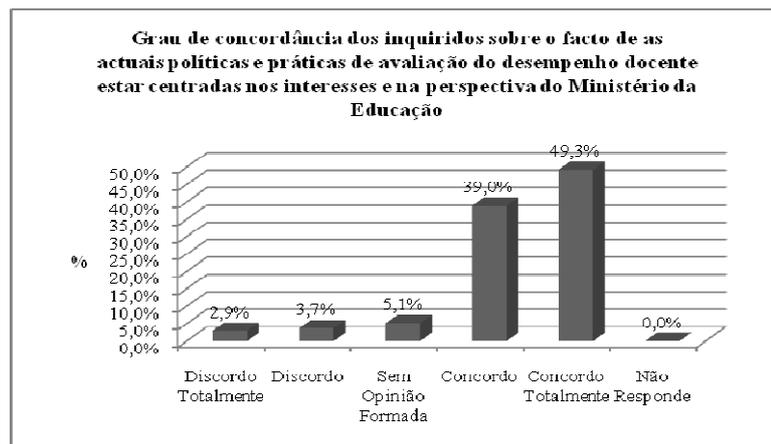
"[...] nós fazemos o que eles querem, não é?! As pessoas já se acomodaram porque têm que ter avaliação... pronto... estamos no sistema [...]. O ano passado fizeram um PowerPoint e nós éramos os pinguins... e nós íamos atrás do pinguim-mor... nós somos autênticos pinguins... só sabemos ir atrás dos outros... mas lutar contra quem ou o quê? Não somos os espanhóis que se uniram todos... [...]. Fizeram e vota cá para fora, não pensaram em nós " (E3),

Da mesma forma, argumenta outra docente:

"[...] eu sou obrigada a sentir-me mais próxima do Ministério da Educação, agora o que sinto é imposto por eles, daí o agrupamento ter de impor também. [...] no agrupamento segue-se tudo à risca, o que vem dito tem de ser cumprido... Procura-se não complicar... agora que adapte, não. Não se sai daí porque o Diretor é uma pessoa de muitos papéis, gosta disso, não molda nada" (E10).

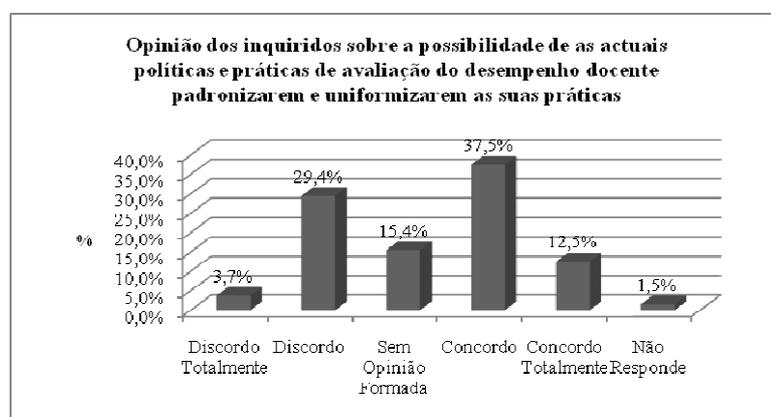
Congruentemente, pela leitura do gráfico 7, verificámos, também, que a maioria dos docentes inquiridos apresenta um nível de concordância (39% - concorda; 49, 3% - concorda totalmente) muito significativo, perfazendo um total de 88% de respostas que defendem que, efetivamente, o quadro de políticas e práticas de avaliação do desempenho docente está, decididamente, centrado na perspetiva que a administração central tem sobre aquilo que deve representar o desempenho docente no interior do agrupamento.

Gráfico 7



Além disso, pela leitura do gráfico 8 percebe-se que grande parte dos docentes inquiridos (50%) corrobora essa posição, congregando a sua perspectiva em torno do facto de que as políticas e consequentes práticas de avaliação do desempenho, recentemente instituídas, tendem a padronizar e a uniformizar as suas práticas escolares. Apenas 33,1% dos inquiridos contraria esta percepção, discordando dela.

Gráfico 8



E, não obstante ser admitido que as referências centrais têm alguma utilidade na conceção e esquematização do sistema de avaliação, pelo que, se por um lado, “[...] nunca deveríamos fugir muito dos domínios que foram apresentados [...]” (E2), por outro, e emergindo como complemento ao sistema de referências centrais, o mesmo docente observa que “[...] de qualquer das formas, acho que deveria haver [...] aqui e ali determinados ajustamentos seriam interessantes mas, para isso, precisávamos de mais autonomia” (*idem, ibidem*), com especial

atenção para a capacidade que os atores da periferia deveriam ter para “[...] mostrar, por exemplo, as especificidades da nossa escola. Aí eu acho que era bom isso... realmente nós podermos mostrar que só não fazemos mais porque não temos a ‘farinha ideal’... as especificidades dos nossos alunos...” (E3), da mesma forma que

“Quem está na realidade é que sabe o trabalho que existe no agrupamento. Se o Ministério da Educação fez, lançou os agrupamento... lançou os próprios diretores de cada agrupamento, tem de lhes dar autonomia para eles decidirem todo o funcionamento e também a própria avaliação de professores” (E7).

Além disso, para os docentes entrevistados, faria algum sentido ser o próprio agrupamento definir domínios e indicadores de avaliação, em função das suas especificidades, desenvolvendo um sistema de avaliação autónomo (E5; E6), recorrendo à alegada margem de autonomia propiciada pelo quadro institucional definida pelo projeto educativo e pelo plano anual de atividades (E9), articulado com o seu projeto específico de ação educativa, se bem que admitindo a supervisão do Ministério da Educação (E5; E6). Um outro docente justifica-se da seguinte forma:

“Para melhorar o ensino... creio que poderia haver outras funções, outros álbis para melhorar o ensino. Porquê? Porque o ensino não é só o professor... quando vemos, e voltamos aos dois ou três aspetos fundamentais, um bom professor sem condições não pode ter os mesmos resultados que um professor médio mas com excelentes condições. Portanto, os critérios aí não podem ser os mesmos. Eu gostava de ver quando temos professores de excelente, muito bom [...] mas gostava de ver esses professores com as condições de outros professores a ter essa mesma avaliação... e isso relativiza completamente todo o sistema. Por isso volto a dizer que deveria haver avaliação mais ao nível inferior do que só ao nível do Ministério, para haver essas interpretações” (E1),

tratando-se de algo que vem levantar o problema da centralidade dos resultados dos alunos enquanto área privilegiada de indicadores da avaliação do desempenho docente, pelo que um docente entrevistado recusa tal centralidade:

“Não... não concordo. Até tive diversas discussões aquando da avaliação externa, com a equipa inspetiva da avaliação externa... porque apontaram-nos... os docente... o dedo relativamente aos resultados dos aluno, que não eram famosos. [...] nós procurámos argumentar com o tipo... o nível dos alunos... o nível do ambiente em que eles vivem... os estratos sociais... a franja do concelho... que são todas freguesias da periferia... problemas de muitas famílias desestruturadas, com alcoolismo... foi preciso coragem... eles ficaram muito admirados por referir isso, mas disseram que não é argumento. É muito diferente ser um conjunto de alunos do centro da cidade, em que as pessoas acompanham os seus filhos, não têm problemas de qualquer ordem... económica e não sei que mais... isso não é argumento... eu acho que não é bem assim” (E2).

Na mesma linha de argumentação, uma outra docente alega que

“O professor também tem de ter sorte no sentido dos resultados académicos. Os alunos são... por exemplo, eu tenho uma turma boa: até que ponto... nem é preciso trabalhar muito. Quando uma turma é fraca e tentamos fazer deles alunos melhores, bons cidadãos, isso sim... Quando a turma é muito boa, realmente o trabalho já está feito, sendo o nível de desempenho menor. Um professor para ser bom é aquele que a partir do 10 chega ao 14 com os alunos, ou então fazer de um aluno negativo chegar à positiva. Agora, um aluno de 15 chegar ao 17 não é assim tão bom. Agora, o que é que se avalia nos resultados? Toda a turma passou... o professor é bom. Será essa a verdadeira razão? Não sei?! Eu digo isto... tenho bons alunos e com bons alunos, realmente, não há problema nenhum... é sempre a andar, e o que é que vemos: só números” (E8).

Contudo, as ambições autonómicas que os docentes ambicionam como forma de melhor gerirem a operacionalização das dimensões e indicadores da avaliação do desempenho docente mantêm-se em contracorrente com aquilo que, eles próprios, consideram ser as dimensões e, mais ainda, os pressupostos privilegiados pelo Ministério da Educação, alegando que se trata de uma avaliação muito mais alinhada com mecanismos de controlo da ação docente, no sentido, por exemplo, de se tratar de

“[...] uma perspetiva de... eles querem saber os resultados em termos estatísticos e para a estatística deles o que lhes interessa é o que fica lá escrito no papel [...]. Não temos volta a dar a determinadas leis que eles mandaram cá para fora e que nós temos de seguir [...]. Eles querem controlar... eles precisam de um X professores com bom e outro X com muito bom e outro X com excelente... não é?! Eles não podem pensar que... sei lá... este ano os professores até foram todos bons e no ano seguinte até podem ser todos excelente... e porque é que não pode ser. Querem controlar tudo, ter um controlo deles na mão. Penso que é controlo organizacional... eles querem ser eles a controlar e dizer é assim que se faz e não há outra maneira de...” (E7).

Porquanto, o efeito centro burocrático do sistema de avaliação assinala uma tendência díptica entre a ambição do discurso oficial para controlar a ação dos docentes e, ao mesmo tempo, para introduzir uma racionalidade económica do sistema educativo capaz de introduzir pressupostos de maior eficiência e eficácia na educação. Assim é explicado por alguns dos entrevistados:

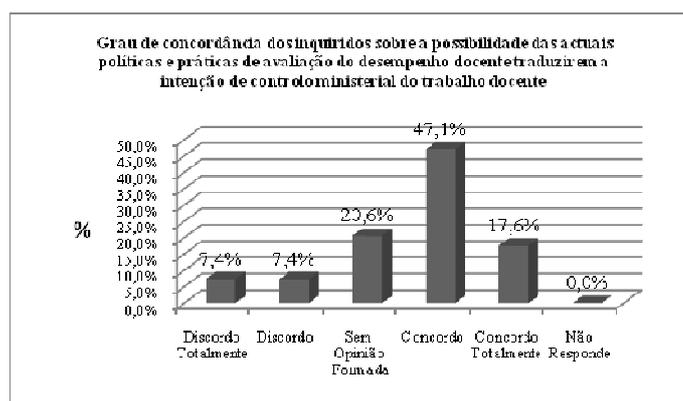
“[...] creio que o Ministério da Educação, aliás, todos os ministérios têm uma vertente economicista muito grande e creio que até nisso eles não se veem lá representados, não se reveem neste projeto, porque, conforme disse, não há ganhos financeiros [...]” (E1).

Denunciando uma lógica de controlo organizacional e do trabalho curricular dos docentes, uma outra docente entrevistada retrata um cenário mais consequente, observando que

“Controlar-me não é ajudar ninguém, é... pronto...é mostrar... é dificultar-nos a subida de escalão... e contenção de despesas. Por mim é o Ministério das Finanças que quer contenção de despesas... para mim é alguém lá em cima... na capital que pensam... que está sentado na cadeirinha e está rodeado de... e pensa que, por exemplo, turmas de 30 é que está muito bem e que é o mínimo desejável e não pensa, por exemplo, que teríamos melhores resultados se os meninos fossem só 25 ou 23... eu tenho uma turma de 23 e uma turma de 28 e vejo qual é que é a diferença... eu posso dar mais atenção... posso fazer a correção de um trabalho de uma hora... posso com o aluno, ajudá-lo mais. Na turma de 28 mando estar calados... tenho que ter uma aula mais expositiva... não posso andar a ajudá-los. E isto para quê? Para conter despesas... eles que querem” (E3).

Ainda a propósito, são muito significativos os 64, 7% de opiniões concordantes com o facto das políticas e práticas de avaliação do desempenho docente definidas pelo Ministério da Educação traduzirem, claramente, uma intenção de controlar, a partir do centro, o trabalho dos professores e educadores (contra os 14, 8% de opiniões discordantes deste facto), conforme é descrito pelo gráfico 9. Sugere-se, assim, que o sistema de avaliação do desempenho docente funciona como um mecanismo de “controlo à distância” da ação docente e do próprio funcionamento do agrupamento e escolas agrupadas, seja do ponto de vista organizativo e administrativo, seja do ponto de vista da gestão curricular e pedagógica.

Gráfico 9



Aliás, a percepção da avaliação do desempenho enquanto mecanismo de controlo da ação docente é desenvolvida em detrimento da alegada função formativa dessa mesma avaliação. A respeito, uma docente observa que se trata, efetivamente, de uma avaliação, que ao nível da periferia, surge sob uma perspetiva de controlo

“[...] porque por exemplo, na minha função eu vou ter que avaliar colegas... enquanto relatora. Como é que... tem um efeito controlador mesmo... eu acho... acho que sim, por muito que tentem disfarçar, por muito até que eu tente passar ao lado nessa função, há sempre um controlo, e depois no fim eu tenho que apresentar relatórios, quer goste quer não goste, tenho que apresentar relatórios e tenho que apresentar nota. Não, não... não acontece uma avaliação formativa” (E5).

Uma outra docente vai mais longe, argumentando que aquele controlo chega a assumir contornos de punição:

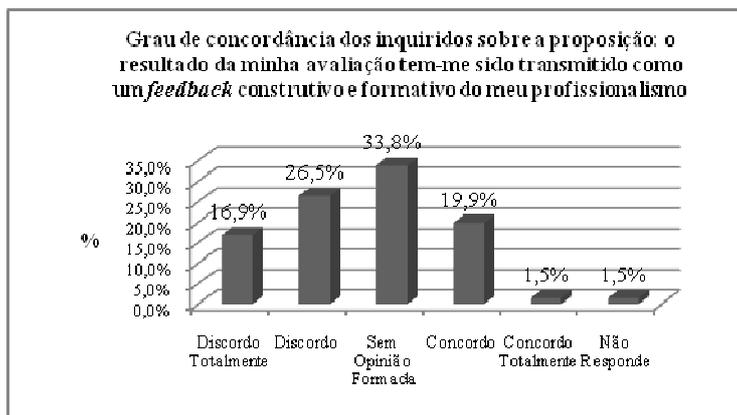
“Se a avaliação fosse feita como entendo que deveria se formativa, foi assim que me ensinaram no meu curso de supervisão... acho muito bem que o professor seja avaliado. Neste tipo de avaliação não aceito... é muito mais punitivo. [...]. O ponto mais polémico é exatamente esse... o que transpareceu, e transparece, lá para fora é que ‘agora vocês vão ver como vão trabalhar... vão ser punidos’. Vejo os meus familiares mais diretos... ‘porque tem que ser assim... vocês até agora não faziam nada’... é o que se passa lá fora” (E10).

Consequentemente, a mesma docente passa a associar a lógica do controlo burocrático a uma alegada desacreditação da escola pública e do próprio reconhecimento profissional dos professores, observando que:

“Penso que é travar as pessoas... sei lá mais... punitiva, muitas vezes dá a ideia errada do professor. Eu acho que hoje a escola pública não presta... tenho uma neta e tenho-a num colégio particular, porque os professores estão carregados de burocracia, porque o Ministério da Educação obriga a passar os alunos... isto é facilitismo... uma política de facilitismo” (E10).

Por outro lado, uma parte bastante significativa dos inquiridos (43, 4%) alinha a sua perceção com a ideia de que os resultados da avaliação do desempenho não têm emergido como uma mais valia em termos de contributo formativo e de desenvolvimento do seu profissionalismo. Algo contrariado por uns menos significativos 21, 4% dos inquiridos (cf. gráfico 10).

Gráfico 10

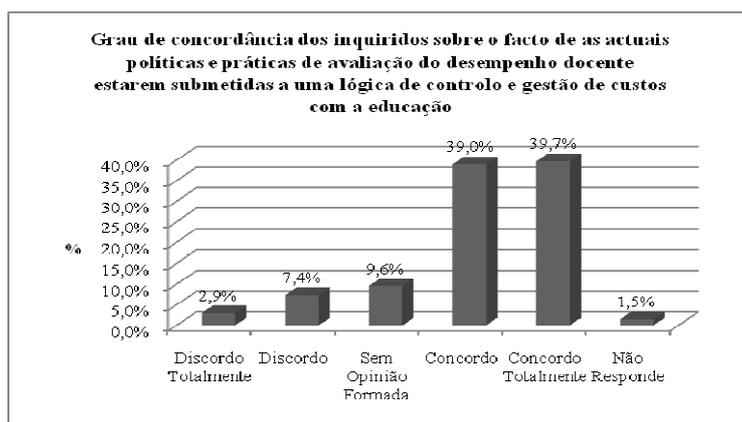


Na mesma linha de argumentação, um outro docente alega que

“[...] a ideia com certeza... da implementação deste tipo de avaliação de desempenho... eu penso que ela, seja com o sistema anterior, seja com este que está agora a ser implementado... tem a ver com uma teoria economicista. [...] se ela é verdadeiramente atingida, não sei... também tenho algumas dúvidas que seja atingida na sua plenitude, mas a ideia é uma ideia economicista... progressões... que seja tudo controlado”(E2),

tratando-se, inclusivamente, de uma evidência generalizada e confirmada por 78,7% dos inquiridos, que apresentam opiniões concordantes e/ou totalmente concordantes com esse pressuposto, conforme é ilustrado pelo gráfico seguinte.

Gráfico 11

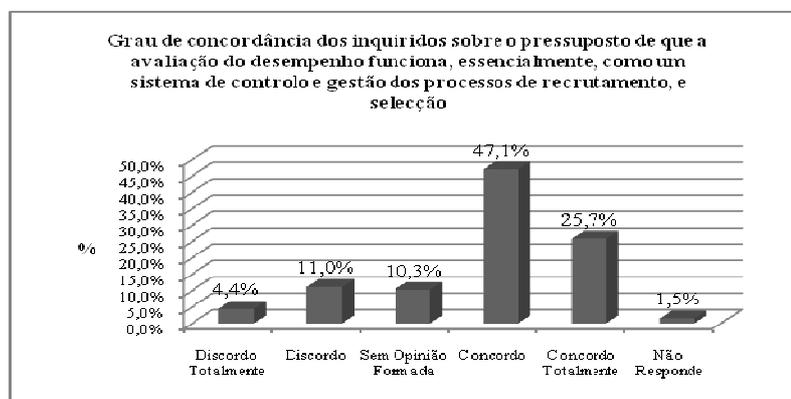


Sobre a possibilidade do Ministério da Educação estar a instrumentalizar a avaliação do desempenho docente para controlar e condicionar os processos de recrutamento e seleção do

pessoal docente, um dos docentes admite, por exemplo, que esse tipo de instrumentalização, efetivamente ocorre, alegando que “[...] não concordo mas aceito que é uma das perspetivas do Ministério da Educação. Também lamento que grande parte dos professores ainda não se tenha apercebido disso” (E1).

Não obstante o receio apresentado pelo anterior docente, percebe-se, pela análise do gráfico 12, que a grande maioria dos inquiridos apresenta uma perceção amplamente concordante com o facto da avaliação do desempenho cumprir com a função ministerial de controlar e gerir, se bem que indiretamente, os processos de recrutamento e seleção do pessoal docente, afetando a esses processos determinados condicionalismos que são diretamente associados aos resultados obtidos em sede de avaliação do desempenho individual de cada docente, conforme já observámos antes (cf. capítulo IV). Percebe-se, aliás, que a avaliação do desempenho assim equacionada visa possibilitar o conhecimento exaustivo do docente (cf. C. Bergamini e D. Beraldo, 1988; M.^a Lucena, 1992), de forma a sustentar decisões concretas de gestão de recursos humanos, designadamente quanto a processos de recrutamento e seleção de pessoal, formação e desenvolvimento, promoções e administração salarial.

Gráfico 12



Neste enquadramento da avaliação, os professores e educadores são pronunciados como os dos atores que mais ficam a perder, assumindo-se como um “alvo” a atingir:

“Quem perde mais somos nós... os professores que somos o alvo que eles queriam atingir... os miúdos, no fundo, também perdem alguma coisa, mas são os professores. Eles querem que nós, primeiro, não nos querem fazer progredir [...] para nos deixarem no escalão em que nós estamos e para ser mais complicado nós prosseguirmos e depois o facto de, por exemplo... voltando às faltas... que foi um exagero... por exemplo: imaginemos que morre um familiar meu, eu não tenho como repor a falta... mas eu não tenho culpa... não há este estado de espírito [...]. Somos reféns de não poder ter

liberdade... é complicado... agora, eu tenho que vir mesmo a arrastar a asa, porque... isso é uma coisa... Agora pagamos todos pelo mesmo. Acho que foi demais” (E3).

Com efeito, os argumentos concretizados pelos entrevistados no que respeita à influência do sistema de avaliação do desempenho no quadro da carreira docente insistem, recorrentemente, na lógica do controlo e do condicionamento das progressões, indiciando uma maior racionalidade económica operada pelo sistema em si, sendo que “O Ministério da Educação fica a ganhar, porque assim sobem menos professores. E à partida ganha... dinheiro, menos gastos” (E6), surgindo como uma tecnologia de governo da educação que prossegue a linha da “[...] contenção para parar os professores nos escalões. Para mim acho que é uma política de poupança do nosso governo. Não aceito... não gosto” (E9), sem que, na opinião de outra docente, seja capaz de, efetivamente, promover melhores desempenhos: “O maior interesse é, sem dúvida, do Ministério da Educação. Com este tipo de avaliação consegue filtrar progressões e infelizmente não melhora desempenhos” (Documento Pessoal D).

Por outro lado, a perceção dos docentes entrevistados coloca a avaliação do desempenho em contraponto com os argumentos legitimadores e justificativos inscritos no discurso oficial, designadamente sobre a possibilidade do sistema de avaliação vir a incrementar níveis de eficácia, de eficiência, de qualidade e, até, de motivação dos docentes, mais significativos. Na verdade, o sistema parece não ter incrementado ou estimulado uma mudança do trabalho docente, conforme observa uma docente: “[...] esta avaliação docente não alterou a minha prática pedagógica” (Documento Pessoal C), nem uma maior “produtividade” dos professores e educadores, emergindo, antes, como um fator negativo do próprio sistema de avaliação:

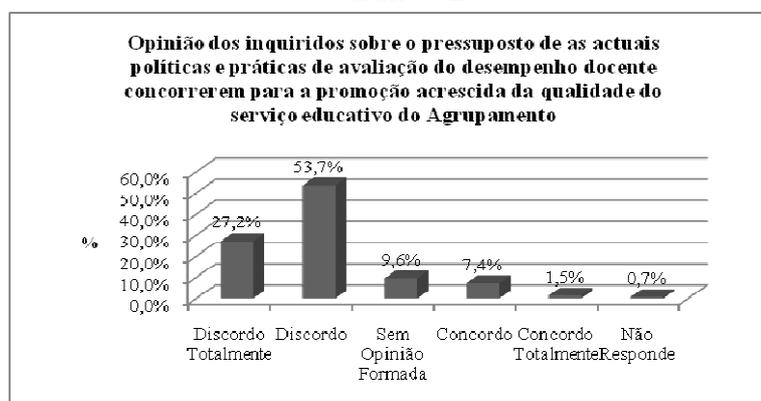
“Não... não estão mais produtivos... não é isso... de todo. Acho que estamos a perder o espírito da escola [...]. Qualidade do ensino... a perder qualidade da escola, mesmo... estamos a perder o cerne da questão que são os alunos. A escola não é tecnologia [...], não é a sala bem equipada, não são os dossiers [...], a escola são os alunos, trabalhar para aqueles alunos. [...]. Os resultados começam a ser questionáveis... começam a ser questionáveis... e como no fundo são um instrumento de avaliação do próprio docente logo aí levanta muitas questões. [...]. Essa é uma questão muito... dava um desenvolvimento enorme” (E5).

Assim, o pressuposto da elevação dos níveis de produtividade dos docentes é posto em causa, pese embora o facto deste sistema de avaliação ser muito conectado a uma

“[...] teoria economicista que lhe está subjacente e outra eventualmente para pôr alguma normalização... não sei se é a forma mais adequada... tenho dúvidas, mas tem a ver com alguma displicência mas, não é fácil controlar o trabalho, porque não é uma linha de produção, que tem encarregados que verificam e analisam quem falha e quem não falha. Um professor está muito mais isolado na sua turma com os seus alunos, os resultados, muitas vezes, não aparecem e a culpa, muitas vezes, não tem que ser do professor”(E2).

O sentido crítico da anterior alegação é prosseguido por uma larga maioria dos docentes inquiridos, discordando (53, 7%) ou discordando totalmente (27, 2%) do facto dos processos avaliativos do desempenho docente terem contribuído para a promoção acrescida da qualidade do serviço educativo prestado pelo agrupamento (cf. gráfico 13).

Gráfico 13

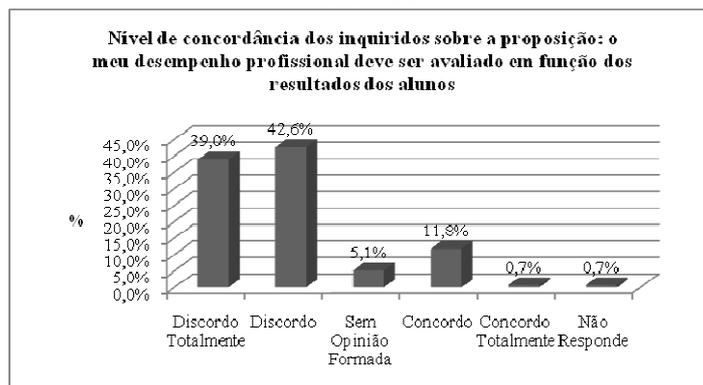


Consequentemente, e prossequindo a mesma linha crítica, um outro docente entrevistado corrobora a ideia de que se trata de um sistema que augura contributos questionáveis em termos de aumento das taxas de sucesso escolar dos alunos, referindo que

“[...] os resultados ainda não se veem e tenho algumas dúvidas que em determinados meios venhamos a conseguir esses resultados. [...]. Começa a haver alguma preocupação porque quem não apanha o comboio fica para trás... agora, que este sistema fragiliza o trabalho essencial do docente, também não tenhamos dúvidas” (E2).

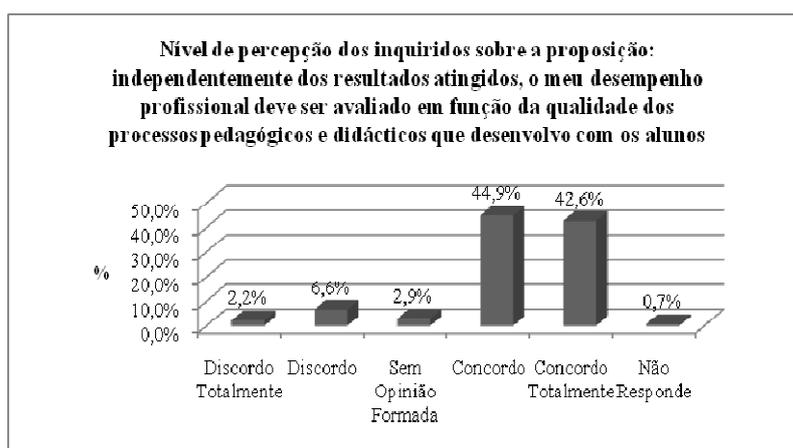
Àquela dúvida do nosso anterior interlocutor poderá estar associada a ideia de que os resultados escolares dos alunos dificilmente poderão ser integrados como referência a contemplar na avaliação do desempenho dos docentes, conforme indicam os dados do gráfico 14, em que 81, 6% dos inquiridos apresentam uma opinião, precisamente, nesse sentido.

Gráfico 14



Aliás, por uma maior razão de opiniões (87, 5%) dos docentes inquiridos, estes preferem que o seu desempenho seja avaliado em função da qualidade dos processos pedagógicos e didáticos que desenvolve com os alunos (cf. gráfico 15).

Gráfico 15



Com o mesmo tipo de enquadramento, uma outra docente entrevistada alega que o quadro de sucesso dos alunos e o decorrente desempenho dos docentes não se alterou nem tende a alterar, frisando que apenas se verifica uma alteração no ritmo e nas prioridades de trabalho:

“Não... nem quero pensar nisso... porque tanto se é profissional antes do sistema como depois do sistema... por amor de Deus! O que eu fazia há dez anos atrás [...] procurei sempre melhorar. Senão, é como dizer que um professor, antigamente, não era profissional. Só agora é que é profissional, porque está a ser avaliado? Grande parte dos professores continua a trabalhar no sistema em que fomos formados. Pelo contrário, o aspeto da avaliação vem agravar a tensão, o cansaço do professor... repare... há alturas em que tenho testes, tenho reuniões... eu tenho de dar prioridade... desde que um sistema burocrático exigiu horas, muitas horas... eu nas minhas férias levo o

computador e preparo as minhas aulinhas... porque depois começa a faltar tempo... e também temos vida própria” (E4).

Uma ideia, também, corroborada por uma outra docente entrevistada: “Deixa-nos pouco tempo para o que importa neste momento, que é o sucesso e o bem estar dos alunos. Eu acho que o bem estar dos alunos na atual sociedade é mais importante que o sucesso” (E5).

Além disso, surgem-nos percepções que denunciam efeitos alegadamente perniciosos do sistema de avaliação, especialmente no que diz respeito ao incremento de níveis de eficiência e eficácia mais elevados, pressupondo, até, a emergência de mecanismos que arremedeiam os próprios intentos do legislador, quando faz depender o aumento da eficácia e da eficiência da escola, dos docentes e do Sistema Educativo da avaliação do desempenho:

“[...] eu para mim já antes mesmo já sem estas evidências eu já fazia a mesma coisa... agora, posso tentar mostrar mais que tenho o dossier limpinho... já fazia a preparação das aulas em casa... se calhar vou ter de arranjar um papel para mostrar na hora... Eu por muito que tente planificar uma aula... quantas vezes tenho que improvisar e fazer qualquer coisa. [...]. Eu já fazia isso antes deste sistema... mas é assim... o que é que eu faço, deixo ficar direitinho e faço de conta que fiz... eu acho que é dizer... já fiz... está ali. [...]. Há dias conversava com uma colega que encontrei na rua... e é uma senhora coordenadora, e dizia... no ano passado fiz o dossier para não sei quem. Portanto, e assim ao desfolhar o dossier tenho uma coisa maravilhosa... e a sério, também é uma coisa maravilhosa?” (E3).

Aliás, uma das piores repercussões perspetivada em torno de uma alegada falta de capacidade da avaliação para promover maiores níveis de eficiência e eficácia do Sistema Educativo parece resultar numa tendência facilitadora da própria ação docente sobre o trabalho desenvolvido pelos respetivos alunos, precisamente na procura de resultados e de desempenhos mais propiciadores de qualificações elevadas. A este respeito, uma docente explica:

“[...] as pessoas estão contrariadas numa situação destas e tenho muito medo que as pessoas fiquem facilitadoras e que para mostrar que até são muito bons e tem uma turma à frente deles e planificam para aquele dia e não planificavam mais porque ninguém vai ver ... ainda bem que não entram os resultados, porque seria ainda mais facilitismo... penso que não vai mudar nada as práticas educativas” (E10).

Reportando-se à mesma linha de argumentação, uma outra docente concretiza a ideia de estarmos perante um sistema, não apenas burocrático, mas, também, burocratizante da ação docente, por se transformar, exatamente, numa ação que se diz cumpridora de determinados requisitos formais, levando os docentes a agir em função do que as regras do sistema lhes exigem e, até, se protegerem de eventuais inconformidades à regra central da avaliação:

“Eu acho que as pessoas continuam a trabalhar como sempre trabalharam... a preocupação delas, neste momento, é registar tudo o que fazem para se salvaguardar, para se protegerem, para depois poderem meter na avaliação tudo aquilo que fizeram” (E6).

Aqui, claramente, está em discussão a avaliação em função do mérito pessoal e profissional de cada docente, sendo que os docentes entrevistados tendem a duvidar deste pressuposto avaliativo, questionando, por exemplo,

“Como é que se avalia o mérito de alguém indo ver o dossier que vai apresentar? Imagine que eu tenho dinheiro e vou comprar o meu dossier. Imagine que eu dou cento e tal aulas durante o ano... uma grande porcaria e deixo os meninos fazer o pino e fazer o que quer que seja. E, nessas duas aulas [observadas] vou até paliar os meninos: ‘amanhã vamos ter o sr. Diretor... Olhem, querem uns chocolatinhos?’... é lógico que estou a brincar, mas estou a dizer a sério” (E3).

A mesma linha argumentativa prossegue no sentido de desfazer o mito do (des)mérito do professor, passível de ser avaliado, o qual, muitas vezes, tende a depender, muito mais, dos alunos do que propriamente do seu próprio desempenho:

“[...] o mérito do professor não tem nada a ver com a avaliação... por exemplo, o meu filho andou aqui... é um aluno que tira médias de 19, mas é assim: na turma dele o desgraçado do professor só era bom para ele... a aula que ele deu era igual para todos [...]. O professor vai ser avaliado porque só teve um excelente... e os outros? Deu aula igual para todos” (E3).

Indo mais além, uma outra docente observa:

“[...] querem quantificar tanta coisa, tanta coisa, que é impossível. Começam logo por tentar quantificar o que não é quantificável. [...] a classificação de um professor não pode ser só a nível pessoal. Tem de haver uma avaliação que mostre esse professor, para além do seu valor pessoal, profissional, social, moral, ético, e por aí fora. Este sistema não tem essa capacidade. Não. Pensa que tem, mas não tem. Pensa que tem porque está lá escrito, nos instrumentos está lá escrito, mas é impossível” (E5).

Consequentemente, uma outra docente alega que “Se o meu Muito Bom me vai favorecer... eu fico menos um ano naquele escalão, eu vou lutar pelo Muito Bom... não estou a pensar em ser melhor professor, estou a pensar em ter melhor nota” (E3).

A tendência para criticar alguns dos pressupostos originais da avaliação é, também, observada ao nível mais processual, pelo que surge a perspetiva de que os relatores não apresentam a suficiente preparação técnica para desempenharem as funções que lhes são

inerentes. A título de exemplo, uma docente entrevistada observa que essa preparação não ocorre, precisamente porque o sistema foi “[...] imposto e muita gente [relatores] na hora de redigir o tal relatório a apresentar vai ser um caso sério, porque vai haver aí *copy past...* vai haver cópia. Mas isso até pela minha experiência noto... há uma grande dificuldade das pessoas...” (E5).

Este tipo de sentimento é, ainda, reportado diretamente à questão das aulas assistidas, introduzindo a crítica ao sistema de avaliação no pressuposto de que se trata de um sistema que cria determinados sentimentos de injustiça:

“[...] acho que não é uma avaliação muito justa, porque se eu sei que vou ser avaliada tenho o cuidado de – estou a falar das aulas observadas – preparar a aula para esse dia. [...]. Posso-me baldar o ano todo e durante aquelas duas aulas há um maior investimento. Acho que seria mais justo se fosse apanhada de surpresa” (E5).

Tratando-se de algo que parece influenciar a própria motivação dos docentes, seja pela perspectiva de que as imposições da administração central têm conduzido a um decréscimo nos índices de motivação dos docentes:

“Desmotiva-nos... então se estou no quarto escalão, vou progredir para o quinto... sei que não há vagas... sei que tenho de cumprir a regra e ter aulas assistidas... e para quê? Vamos continuar a competir, mas que não vai surtir efeito naquilo que nós queríamos que é os meninos terem bons resultados” (E3),

seja pela perspectiva da tendência que se vai adivinhando para instrumentalizar e manipular o próprio sistema de avaliação ao sabor das expectativas e interesses pessoais dos docentes, surgindo claramente independentes do desempenho efetivo de cada um:

“Nenhuma motivação... há um decréscimo muito grande, porque como já lhe disse, é assim... por alguns relatores que os vão avaliar... o nosso trabalho³⁹⁰ não é valorizado por ninguém... está a ser preparado, mas ainda não estamos a fazer avaliação... mas se chegar lá é preciso ter assim uma força e dizer: mas porquê?! Não se pode questionar ninguém... está-se sempre a dizer... ‘porque os amigos...’. Há critérios que levam até à milésima... mas as pessoas acham que até aí vão ser prejudicadas... ou falam e a pessoa não gosta... e vão ser prejudicadas pela comissão de avaliação... pelos relatores...” (E10),

Denuncia-se, ainda, um pressuposto de que, com o sistema de avaliação instituído, as tarefas docentes passam a estar integradas num quadro de desempenho profissional caracterizado pela lógica da obrigatoriedade:

³⁹⁰ A docente entrevistada fala na qualidade de elemento permanente da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho.

“Acho que veio desmotivar. Pelo menos os bons profissionais desmotivou... porque é assim: o professor sente-se tão pressionado a nível burocrático... aquele espírito que nós muitas vezes vivenciámos na escola... o gosto acabou. Agora trabalha-se só porque se é obrigado... eu acho... eu noto isso nos professores” (E5).

No geral, o estado motivacional é assim sintetizado por um dos docentes entrevistados:

“[...] quem sabe que tem que passar muitos anos no Sistema Educativo vai-se acomodando, vai-se resignando, e de uma maneira geral vão dando o seu melhor. Os que estão próximos da aposentação preferem fugir com toda a velocidade..., mesmo que lhes traga prejuízos imediatos... fogem... quem não pode fugir tem que se resignar e vai fazendo o melhor que pode” (E2).

Dando prosseguimento à ideia de que a avaliação de desempenho se instalou como fator de desmotivação dos docentes, outra docente, no papel de coordenadora de departamento, observa que

“Não, não motivou. Antes pelo contrário: torna-os [docentes] mais ansiosos. Outra coisa que eu sinto muito neles parece que não são capazes de fazer aquilo que na realidade estão a fazer... menos confiantes neles... parece que estão sempre à procura de mais coisas, porque parece que aquilo que estão a fazer parece que não chega... menos confiantes” (E9).

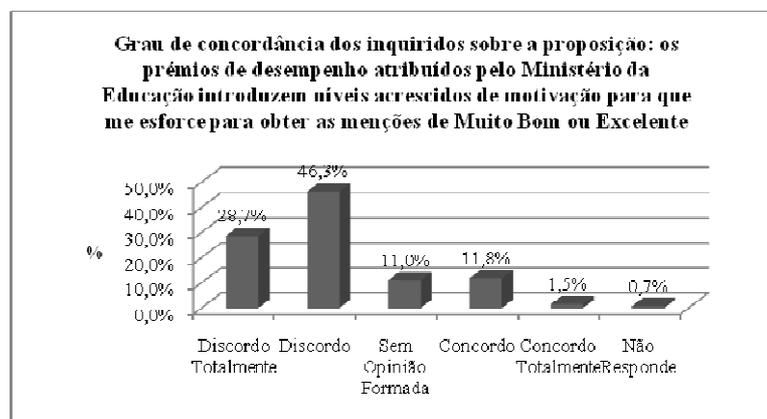
Sendo que, ao nível da motivação humana, os efeitos da avaliação parecem mostrar-se contrários aos argumentos do discurso oficial que legitimam o Sistema, bem observada a seguinte perspetiva:

“A primeira vez que aplicaram avaliação do desempenho docente, requeri aulas assistidas. Cumpri todos os parâmetros descritos na ficha de avaliação. No final, obtive a cota de bom. Recorri da nota, a avaliadora não soube explicar com precisão da obtenção dessa nota, simplesmente referiu com o seguinte comentário: ‘não tenho nada apontar de negativo às tuas aulas; gostei muito das tuas duas aulas.’ Nessa altura fiquei desiludida e revoltada com avaliação docentes e a forma como avaliadora respondeu com falta de coerência e *feedback*. A minha vida pessoal, social, profissional, política permaneceu afetada durante dois meses. A minha atitude demonstrou-se com desinteresse pela escola, fazia o mínimo possível na minha prática pedagógica com as crianças. No fim deste tempo, refleti, recomecei empenhar-me com a mesma dedicação, entusiasmo e motivação a preparar as aulas; pois as crianças não têm culpa da injustiça que envolve o sistema da avaliação docente” (Documento Pessoal C).

Decorrentemente, e não obstante o Ministério da Educação ter introduzido mecanismos motivacionais sob a forma de prémios pecuniários de desempenho (cf. alínea *c*) do n.º 1, do artigo 48.º do Decreto Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro – alteração ao ECD), tal mecanismo parece não ter o efeito esperado na maioria dos docentes inquiridos, sendo que 46, 3% discorda e 28, 7% discorda totalmente do facto dos prémios pecuniários de desempenho terem introduzido níveis acrescidos de motivação, não justificando para estes docentes o esforço para obter as menções de

muito bom ou excelente (cf. gráfico 16), sugerindo-se, pelos argumentos produzidos por alguns dos docentes entrevistados, que os fatores associados à progressão e ao estatuto profissionais tendem a ser mais valorizados no quadro de avaliação do desempenho.

Gráfico 16



Ao apresentar-se com tipicidades decorrentes de uma burocracia centralista, o próprio sistema de avaliação parece ter alguma capacidade de auto-perpetuação sobre a ação dos docentes, em que estes tendem a desenvolver uma relação de “refém” em relação ao próprio sistema. Uma outra docente entrevistada explica esse tipo de relação da seguinte forma:

“A nossa escola tem um grande número de professores contratados... eu costumo dizer: ‘você têm aulas observadas porque querem...’, mas não é bem assim. São obrigados porque depois mete os concursos, mete a vida das pessoas... e as pessoas sentem a pressão. [...]. Temos que... lá está... as aulas observadas só pede quem quer, mas o próprio sistema obriga... há os concursos... portanto será mais... Eu acho que temos de cumprir [...]. Fomos das primeiras escolas até a criar as grelhas... e é muito difícil a quem não tem formação nesse campo... eu, por exemplo, tirei o meu curso, a minha licenciatura, o meu estágio está vocacionado para dar aulas, não para supervisionar, não para ir avaliar e também estará aí a dificuldade que sentimos” (E4),

fazendo-se notar algum excesso de produção normativa, por vezes pouco clarificadora, que tem vindo a marcar a institucionalização do sistema de avaliação, pelo que o próprio efeito burocrático surge com algumas indefinições:

“[...] existe muita legislação e depois... cada caso é um caso e às vezes temos dificuldade de ir buscar a legislação e não errarmos... não é?! [...]. Nós temos montes de documentos, montes de legislação, quando nos deparamos com uma colega que está prestes a subir... no departamento não existe um avaliador do mesmo departamento... sei lá... estou a dar um exemplo e que nós muitas vezes não sabemos... temos de estudar a legislação para não errarmos [...]. Porque é assim... porque tem pontos

que não são justos para uns ou para outros... e que... e que é complicado gerir. Porque, por exemplo, se então também dão autonomia aos agrupamentos, porque é que os agrupamentos não podem fazer internamente as suas avaliações, os seus próprios documentos... cada caso é um caso, cada zona do país é uma zona, onde as pessoas têm de trabalhar e que se deparam com determinados problemas e que muitas vezes conta para a avaliação neste ponto..." (E7).

Paralelamente, o alegado efeito de simplificação do sistema levado a cabo pelo Ministério da Educação, em resposta às contestações feitas ao facto de que se tratava de um sistema demasiado burocrático, parece não ter tido um efeito significativo:

"[...] por mais que o Ministério tente facilitar e dizer que é fácil, não. Porque nós temos prazos, temos datas a cumprir, temos docentes contratados, temos docentes em período probatório, e todas essas coisas têm de ser feitas no tempo... que é determinado [...]" (E9).

Da mesma forma, outra docente entrevistada explicou assim o excesso do efeito burocrático do sistema e algumas das disfuncionalidades do sistema de avaliação:

"[...] isto é produção de papel... constantemente estamos a produzir papel e mais papel. Nós não temos formação sequer para ter um cargo de avaliador. Eu tive há dois anos, mas assim uma coisa muito rápida, mas nada que me ajudasse a resolver o problema... com duas aulas assistidas não vamos saber como é o colega... pode ser uma maravilha naquele dia e ser uma peste depois... Este problema burocrático regista-se ao nível da papelada em excesso, não temos tempo para nada... retira tempo para outras funções, até para a formação... está sempre a sair legislação... uma contradiz a outra... começa a ser tudo muito complicado" (E10).

Tais disfuncionalidades surgem ainda mais evidentes ao nível da viabilização do processo de avaliação, em que os atores da periferia se deparam com situações aparentemente irresolúveis com recurso àquelas regras:

"Estamos aqui com o problema de pessoas do terceiro escalão, que não sabem se podem ou não avaliar. Neste momento tenho duas pessoas para avaliar. Tenho 45 minutos para o fazer. Há colegas que têm, por exemplo, 90 minutos. [...]. Eu como coordenadora tenho muito pouco a dizer aos meus relatores. Ainda por cima, outra coisa... eu acho inconcebível: eu sou coordenadora e pelos vistos ouvi dizer que vou ter que pedir... para... sou eu que vou nomear os meus relatores... é de lei, mas é uma grande chachada... mas se eu já sei que estão escolhidos há tanto tempo para que é que vou agora fazer de conta? Já foram escolhidos... não tem lógica. Foram escolhidos antecipadamente porque era preciso prever isso no horário. [...]. O sistema está a falhar... é assim, tudo bem, eles que tentem avaliar... tentem fazer qualquer coisa..., mas pensavam antes, deviam testar [...] haver uma espécie de laboratório onde pudessem estudar" (E3).

A propósito da inadequação do sistema aos recursos humanos disponíveis no agrupamento, a mesma docente aponta, ainda, para várias disfuncionalidades diretamente

decorrentes das alterações feitas ao Estatuto da Carreira Docente, especificamente ao nível das alterações feitas à estrutura de escalões e índices profissionais:

“Deviam era primeiro testá-lo para ver se é compatível... porque se é assim, deviam primeiro dizer que só pode ser avaliador pessoas do quarto escalão... eles deveriam primeiro vir às escolas e ver quantas pessoas há do quarto escalão. Se eu vou avaliar colegas de Inglês... eu sou de Português... Portanto, é assim... mas há gente do terceiro escalão... porque é que não avaliam eles? Devia já estar escrito. [...]. O modelo é rígido e depois acaba por caber tudo no saco... é tão rígido que depois vou ter de avaliar pessoas doutras áreas totalmente distintas e não devia ser... devia-se ter pensado antes de avaliar... eles querem contenção de despesas... só os cabelos brancos que isto me vai fazer” (E3).

Consequentemente, a natureza burocrática do sistema de avaliação parece decorrer da reprodução, segundo os pressupostos emanados da norma central, sendo o efeito burocrático algo “[...] a que nós ficamos presos...” (E2), cujo sentimento de alienação é rapidamente transformado num misto de resignação e de alguma intensificação do trabalho docente:

“Eu cheguei à conclusão que não vale a pena contestar. [...] este sistema burocrático de horas a fio, cansativo... eu lembro-me... o meu marido até me dizia: ‘leva a cama para a escola?’; eu não tinha tempo para a minha família [...] às vezes estes cargos e o sistema burocrático das escolas desgastam por este aspeto... levamos trabalho para casa... não temos tempo para nós [...] depois temos a nossa aulinha. A minha preocupação no início do ano é deixar tudo preparadinho para depois ter tempo... o sistema de avaliação, para mim, não veio contribuir para uma qualidade do ensino, porque a minha preocupação de há dez anos atrás continua a ser a mesma” (E4).

Outra docente entrevistada, seguindo a mesma linha crítica, observou que já nada é o que era, precisamente nos termos em que

“[...] sou professora há 23 anos e nos os meus primeiros anos a primeira coisa que fazia chegar a casa era pegar nos trabalhos que os meus alunos fizeram e verificar quais eram as falhas e tinha tempo para ver o que é que ia fazer ao outro dia, para dar continuidade... atendia-se às dificuldades. Agora, não. Chego a casa... é impossível ver isso. Vejo os trabalhos, vejo... vão continuar implementados de acordo com a programação e com o que está definido em departamento... é assim... esquecemo-nos do valor principal... o cerne da questão... não há muito tempo para os alunos. Os alunos são os primeiros a perder. Logo a seguir são os pais... os professores, que também ficam frustrados, porque vejo os professores desanimados... isto desanima, porque têm de entrar pela noite dentro. [...] os pais também perdem... perdem por causa disto: porque aquela questão de... a ligação professor-aluno aproximava-se muito o pai ao filho. [...]. Os pais, agora, no fundo, fazem parte de um saco... está a ver? [...]. São tratados de maneira igual, não há aquela diferenciação porque não há tempo para estarmos a ver o que é que se passa aqui, o que se passa acolá” (E5).

A lógica de contracorrente dos docentes para com o quadro de políticas e práticas da avaliação do seu desempenho mantém-se visível, ainda, ao nível da instrumentalidade feita da

formação contínua, quando esta é perspetivada no quadro do conteúdo normativo da alínea c) do n.º 2 do Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, em que, alegadamente, a formação e aprendizagem contínuas deveriam surgir numa relação direta com as funções desempenhadas, precisamente como mecanismo oficialmente decretado com a função de promover o desenvolvimento profissional e a “aprendizagem ao longo da vida” dos docentes. Não obstante, são vários os testemunhos que nos chegam da periferia que nos dão uma perceção algo desarticulada da formação proporcionada aos docentes e o seu desenvolvimento profissional:

“O mal é esse... eles... acho que a oferta que eles dão às vezes no papel é muito bonita, [...] mas, por exemplo, as pessoas esquecem-se que dão uma formação primeiro para pessoas que não são tão *experts* nas matérias... eu sou uma professora... não sou uma técnica de computadores [...]. Mas por exemplo, eles tiveram 15 horas de formação [...]. Só hoje, que... coitados... mal dominavam, por exemplo, o Word e iam fazer coisas extremamente sofisticadas e que depois não têm aplicabilidade na nossa escola. É assim, está-se a dar formação e pensa-se que é o melhor e que depois há colegas que foram e dizem... já esqueci... não consigo por em prática... [...], aquilo que eles estão a ensinar-nos não vai ter grande... apesar de haver áreas que sim senhor... [...] mas... por exemplo... o funcionamento da língua sofreu alterações e não dos forneceram dessa formação... essa sim, é formação que nos diz respeito... que nós vamos aproveitar... uma ferramenta para mim que eu iam utilizar no meu dia a dia” (E3).

Uma outra docente vai mais longe, observando que o desfasamento é de tal ordem que surge

“Sem dúvida alinhada com os objetivos do Ministério da Educação. [...] por exemplo, com as PTE's - os quadros interativos, tenha a melhor das intenções, seja uma formação boa realmente, muito adequada aos professores, só que é assim, está-se a esquecer do cerne da questão... foi o que já foiquei: começar com a casa pelo telhado quando se devia ter começado pelos alicerces. O Ministério da Educação está agora a dar formação sobre os PTE's, quadros interativos, quando nas nossas escolas não existem quadros interativos. Uma formação nada, nadinha contextualizada. Os professores vão à formação, gostam [...] só que é impossível. Eu acho que estamos a anos-luz do que se pretende. É assim, a formação... eu acho que o Ministério está a falhar muito, muito na formação dos professores [...]” (E5).

Ao mesmo tempo, a abordagem periférica que se faz da formação contínua do corpo docente tende a ser inserida no quadro da avaliação do desempenho, precisamente, pela via da competição entre pares, concretizando, mesmo, a ideia de um mercado formativo que potencia essa competição. A respeito, a mesma docente argumenta o seguinte:

“Nós estamos a ver docentes que se estão a empenhar na formação profissional, na formação contínua e... docentes que às vezes têm capacidades financeiras... esses aí estão... mas estamos a esquecer... em pé de igualdade... eu não tenho capacidade financeira... estou à espera do Ministério da Educação. O Ministério dá-nos muito pouco... muito pouco [...]. O que é que se está a notar? Está-

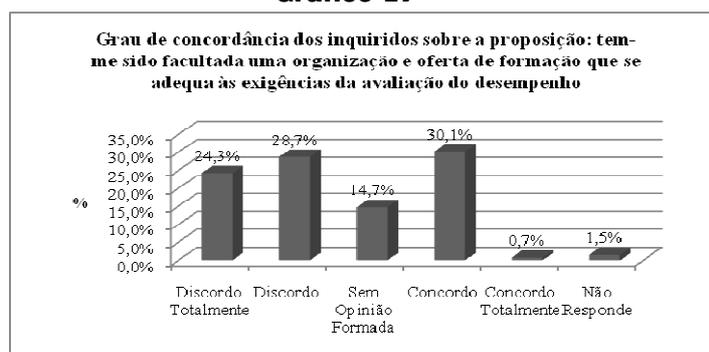
se a notar que há profissionais da formação, estão-se a aproveitar da situação, nomeadamente instituições particulares, está-se a tornar uma questão economicista, em que as pessoas... um mercado. Depois nos itens da avaliação está sempre o item de formação contínua e as pessoas começam a ver que... ora bem... ali está o sentido competitivo... 'fulana fez, eu não fiz...' ora toca a ir gastar mais algum dinheiro. E depois estamos aqui noutra abismo... há escolas que até arranjam projetos e arranjam, isto é entre parêntesis, não é? Arranjam, portanto, às vezes por capacidade ou por oportunidade arranjam formação gratuita para as escolas e dão aos seus docentes, mas há outras escolas [em] que os outros profissionais não ficam em pé de igualdade. Critérios de desigualdade e a tal competição sempre em todos os pontos" (E5).

Seguindo a mesma linha crítica, outra docente questiona e problematiza a adequabilidade da formação contínua, limitando o seu âmbito às áreas tornadas obrigatórias por prescrição central:

"Não. Primeiro o ano passado não houve nenhuma. Este ano estamos com TIC porque é obrigatório ter 50 horas... e porque não há oferta, não sei, não é adequada. Eu fiz uma ação de formação sobre tutorias e não tem nada a ver com o 1.º CEB. Poderia haver formação para os relatores e para nós, que é importantíssimo e não há nenhuma oferta... é de olhos fechados" (E10).

A confirmar o anterior testemunho, verifica-se, pela análise do gráfico 17, que, efetivamente, a maioria dos docentes inquiridos (53 %) apresentam uma opinião discordante com o facto de lhe ter sido proporcionada formação suficientemente adequada a um desempenho profissional otimizado:

Gráfico 17



Tanto mais que a larga maioria dos docentes (59, 5%) acredita que o seu profissionalismo e, conseqüentemente, o nível do seu desempenho estarão dependentes de uma plena integração em processos de formação contínua, desde que alinhados com as suas próprias expectativas de desempenho profissional (cf. gráfico 18). Facto que contrasta com os 40, 4% de docentes

inquiridos que defende que a qualidade do seu desempenho profissional não depende da sua integração em processos formativos, de alguma forma, prescritos pelo Ministério da Educação, pese embora o facto de ainda uns significativos 35, 3% dos inquiridos acreditar que a prescrição de uma oferta formativa ministerial (embora, tendo o agrupamento como intermediário) pode contribuir para um desempenho profissional de qualidade (cf. gráfico 19).

Gráfico 18

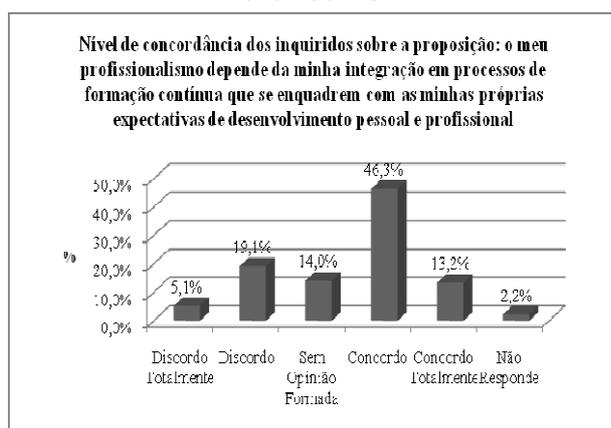
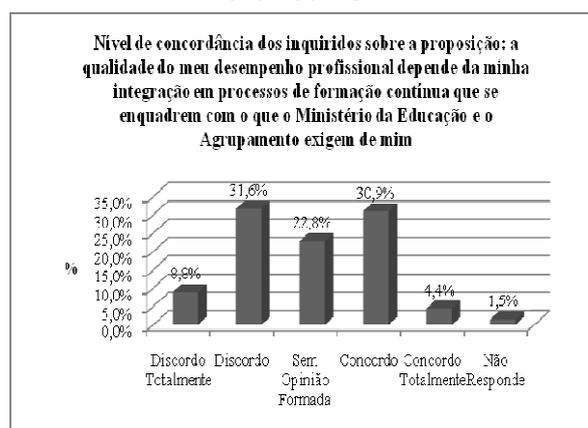


Gráfico 19



Assim perspetivada a avaliação do desempenho em termos de mudanças efetivamente operadas ao nível da ação docente, sem deixar de lhe associar os pressupostos de adesão *versus* resistência ao sistema em si, concretiza-se uma perspetiva de que se trata de um sistema de avaliação tecnocraticamente imposto, marcado por pressupostos e uma dada instrumentalidade controladora, mas sujeita, por um lado, a uma resistência e contestação passivas e, por outro, a sentimentos de resignação perante tal imposição burocrática. Consequentemente, os docentes assumem-se como principais perdedores e lesados pelo sistema.

2.3. O “jogo” da avaliação e as lógicas de *engajamento* no quadro da sua gestão e execução

Mantendo, por um lado, o enfoque na orientação mesodiscursiva e, por outro, partindo do enquadramento que o discurso oficial faz das funções e responsabilidades da coordenação e gestão do processo de avaliação do desempenho docente, damo-nos conta que esta é normalizada

e referencializada como um “jogo” que é para ser jogado em colaboração e com o comprometimento dos atores da periferia.

Eis que, em contraponto com as perspetivas convergentes de orientação diferenciadora e com as perspetivas mais divergentes anteriormente analisadas, surge a perspetiva gestionária que se alinha mais com as lógicas de engajamento burocrático. Neste caso, a CCAD assume um papel central, sobretudo porque resulta de uma configuração definida pela administração central, como observa uma docente:

“Eu acho que tem que haver uma equipa... mas imposta também pelo Ministério Educação...? É assim... eu ainda estou nisto há pouco tempo e acho que ela é necessária... mas...” (E6).

Efetivamente, a partir do referencial central é prescrito todo o *engajamento* burocrático e normativo dos gestores-avaliadores (coordenadores, relatores e elementos da CCAD, e, em última análise, o júri), em que estes atores são comprometidos com o trabalho de organizar o tipo de resposta que o discurso oficial, de alguma forma, antecipa, em que o exercício da avaliação dos docentes, particularmente ao nível da atuação da CCAD, não deixa de obedecer a regras heterónimas que concretizam determinadas expectativas alinhadas com sentimentos de “igualdade de tratamento”, precisamente sob o signo da regulação da aplicação das regras centrais e, conseqüentemente, da justiça da avaliação:

“[...] é mais um papel de... de regulação... não é chamada a intervir tantas vezes quanto isso... cria alguma segurança aos avaliados... o papel assumido por essa Comissão, segurança no sentido de que o processo seja mais justo equitativo, imparcial...” (E2).

Não obstante, a CCAD, por um lado, é perspetivada como um coletivo que se autorreproduz a todo o tempo, devido, por exemplo, a que o contexto do agrupamento se mostra tão restrito, que o corpo docente disponível é incapaz de promover uma rotação dos atores que assumem as funções inerentes à gestão e execução do sistema de avaliação do desempenho docente, sendo que “[...] a Comissão de Coordenação da Avaliação que no fundo são quase sempre os mesmos [...]” (E9). Por outro lado, deixa de ter alguma autonomia, pelo que o seu coordenador, acumulando as funções de Diretor do agrupamento tende a assumir uma perspetiva mais singular da coordenação dos trabalhos cometidos ao coletivo da Comissão:

“[...] ele [Diretor] sabe que vamos ter determinadas dúvidas de certeza e tenta ele já levar para a reunião de Comissão essas dúvidas para quando começarmos a elaborar as grelhas e os documentos necessários já ser ele próprio a responder a ajudar-nos” (E7).

Uma outra docente apresenta uma perspetiva da avaliação ainda mais centrada na liderança da Comissão, acusando uma certa orientação autocrática do funcionamento deste órgão de gestão da avaliação do desempenho:

“A Comissão são pessoas, como em tudo no nosso agrupamento. Estou lá eu, tudo bem, porque sou coordenadora e outros iguais, e eu tenho medo de falar... sinceramente tenho... sinto-me aterrorizada pela pessoa que está à minha frente, tenho medo enquanto professora, coordenadora, tudo ...” (E10).

Referindo a docente, ainda, que o trabalho da CCAD resulta de dinâmicas desenvolvidas em círculos restritos condicionados pelo Coordenador da Comissão:

“Muito restritos... porque ninguém sabe de nada, mesmo que se saiba muito, não sabe nada. Ninguém é valorizado, nada... é como um empregado qualquer... tem um gestor que não elegeu, que lhe foi imposto, ali passa-se isso, o que acontece? Vai dar a sua opinião, mas nunca está bem, nunca chega, nunca é bom. E vive-se nisto... de que hoje está bem-disposto e fala muito bem, amanhã não está bem-disposto e dá-te uma desandada, estejam 10 ou 20 pessoas ao seu lado...” (E10).

Aquele *engajamento burocrático* envolve, como já vimos, diversos atores da periferia a quem são cometidas as funções de recolha e análise de informação avaliativa, em função de requisitos centro-administrativos, em que a avaliação do desempenho passa a ser resultante de um isomorfismo procedimental pré-determinado pelo mando administrativo, em que a CCAD surge como uma espécie de “repartição administrativa local” e como extensão do Ministério da Educação. Contudo, mesmo atribuindo à Comissão um papel gestor do processo de avaliação, os docentes tendem a desconfiar da alegada imparcialidade das regras centrais que aplica, mesmo admitindo que o papel da Comissão reporta-se, apenas, a aplicar as regras em conformidade com a norma central:

“Imparcial nesta medida... porque cria regras... designadamente... não sei se é mais justo... tenho muitas dúvidas... com ela ou sem ela haverá alguma subjetividade ... temos é de criar ao nível dessa Comissão... temos de criar regras que nos façam ... por exemplo, na questão das quotas que nos façam separar e ... e... seria convenientemente o... os colegas que ficarem com as menções qualitativas mais elevadas ... porque se não cabem lá todos haverá que ter formas de desempate ... o papel mais importante, um será a produção de documentos internos de registo, no que diz respeito à

avaliação de cada um, outro será criar regras de desempate par aplicar as regras das quotas conforme a lei prevê...” (E2).

As funções de recolha e análise de informação avaliativa decorrem, ainda, da atuação e do próprio *engajamento* prescrito de outros atores com um papel importante no jogo da avaliação. É o caso dos coordenadores, dos relatores e, globalmente, dos júris que, estando sedeados no *locus burocrático* da periferia e na “nova” estrutura hierárquica da periferia definida pelas instâncias centrais, são perspetivados de forma algo diferenciada pelos docentes. Uma atuação que está dependente do mando administrativo central, conforme explica uma docente:

“[...] a disponibilidade que nós temos que ter, quer os coordenadores de departamento, quer os relatores, a maior parte deles neste momento ainda não tem assumida... não é assumida... assimilada a função deles... eu fui uma das únicas que fez a avaliação em contexto de sala de aula... e, portanto, eles ainda não estão muito cientes do seu papel, daquilo que têm de realizar [...]. Mais... a nossa constante atualização, que temos que ter face aos decretos... os diplomas legais, que estão sempre a sair e que o diretor nos faz chegar, portanto... e que temos que estar atualizados... temos que os ler, tudo isso é muito negativo... não é que seja negativo... não é o trabalho de ter que o fazer, mas deveríamos ter disponibilidade total ou quase total para o fazer... caso contrário é muito complicado [...]. Muitas vezes vou para casa e em casa é que começo a sublinhar o decreto, porque na escola temos os alunos, embora tenhamos aquelas horas para a coordenação de departamento. Mas a coordenadora de departamento não é só a avaliação do desempenho, é muito mais” (E9).

No caso particular dos coordenadores, estes parecem assumir um papel pouco ativo no processo de gestão e consolidação da avaliação do desempenho docente, por oposição ao destaque dado à figura do relator, pelo que

“Acho que os coordenadores de departamento deveriam ter um papel mais ativo na avaliação dos professores, em detrimento dos relatores... vou dizer porquê... porque estes têm apenas a noção do grupo que lhe calhou a avaliar. Há grupos muito heterogéneos que estão influenciados, por exemplo, pelo meio, pela escola e pela condições, pela experiência do professor e o relator que for avaliar aqueles seis professores ou colegas e não tem termos de comparação com outras escolas. Pode acontecer de o meu melhor, pode ser pelo menos pior do que o bom do outro lado e não há termos de comparação” (E1).

Ainda sobre a relação estabelecida entre o coordenador e o relator, outra docente questiona essa relação da seguinte forma:

“É assim, essa relação acho que estão a seguir as indicações superior. [...]. O facto de escolher uma pessoa com mais graduação profissional concordo. Agora, não concordo com o cerne da questão que é a função do relator em si. A articulação que existe [...] entre coordenador e o relator é assim, por muito que a gente queira fazer, nem sempre o coordenador e o relator são da mesma área, logo aí há um desencontro muito grande, porque o coordenador, por exemplo, no meu caso, é da área

de expressão, está totalmente desligado da área que eu vou avaliar como relatora. Acho que vai acontecer em todos os grupos, em todos os departamentos” (E5).

Não obstante, a contestação desenvolvida em torno da relação estabelecida entre as funções de coordenador e de relator, na opinião de alguns docentes entrevistados, parece decorrer de incoerências e disfuncionamentos do próprio texto normativo central, que conduzem a situações, por exemplo, em que o número de relatores é insuficiente para responder às exigências e requisitos operacionais da norma central, chegando ao ponto de os próprios coordenadores terem de desempenhar a função de relator, em simultâneo.

“[...] em termos de departamento penso que não temos mais relatores a não ser o coordenador de departamento... mas isso também tem a ver com o facto de... tem a ver com o facto de alguns departamentos a maior parte dos docentes serem contratados ou não haver ninguém com possibilidades de serem relatores ...” (E2),

Outra docente explica assim as dificuldades de trabalhar com a figura do relator:

“[...] terei mais dificuldade [...] se for avaliar um grupo que não é o meu em que na parte científico pedagógica não me sinto preparada ... não é... penso assim (...) vou avaliar a disciplina de educação moral religiosa católica... o professor pode ser uma grande asneira... e eu na parte pedagógica posso não estar preparada para saber se... ou por exemplo professores que não tenham domínio de línguas vão avaliar professores de línguas ... podem dizer uma grande asneira e nós... poderá acontecer... na minha área estou segura...” (E4).

O que, segundo a mesma docente, pode significar dificuldades, também, a nível da avaliação do trabalho dos relatores, por parte dos coordenadores:

“[...] o coordenador avaliar o papel dos relatores será sempre um trabalho que tem que haver um grande esforço de todas as partes. Falta de informação... penso que não é o problema da escola... é geral... portanto não temos informações... não há decisões corretas... neste momento o processo vai avançar e nós não sabemos como é que são definidas... será que é o coordenador que vai avaliar os outros subdepartamentos?! [...]. Neste momento enquanto coordenadora... no meu departamento só três professores são os efetivos na escola o resto é tudo contratado... não há relator para a educação moral e... não há relator para o grupo subdepartamento de geografia, não há relator para o grupo de história... o único relator do meu departamento sou eu” (E4).

Um outro aspeto crítico que dificulta o trabalho dos relatores prende-se com a falta de informação que os esclareça sobre as suas funções e a própria dinâmica que deverão promover no quadro da avaliação do desempenho, dando alguma indicação da inexecutabilidade das

orientações prescritas pela administração central, ao mesmo tempo que denuncia uma certa inoperância ao nível dos processos de gestão periféricos da avaliação:

“Olhe... eu neste momento tenho bastante falta de informação... nesta escola nunca houve um relator efetivo... estou aberto a sugestões, estou em contacto com outros colegas, mas ainda não assisti propriamente a uma reunião, não houve ainda... a minha coordenadora... se eventualmente me pedirem tenho de contactar com outros colegas que já fizeram uma separata. Já falei com a minha coordenadora, mas como ela própria não tem grande informação, estamos na expectativa... nesta escola não conheço... digamos assim quem já tenha feito avaliação, que tenha avaliado o ano passado... bastava a assistência às aulas dadas... mas propriamente ninguém foi avaliado, bastava para progredir a nota bom. [...]. Eu ainda não sei propriamente quando vou avaliar os colegas [...] neste período tenho que reconhecer que o que tenho feito é consultar colegas, como é que corre, como é que vais ser. [...]. Eu estou aqui na expectativa. A informação é escassa. Acredito que vai ser consultar colegas com mais experiência, que já tivessem feito alguma coisa nesse sentido. Enquanto relator o que se faz, pelo menos a divulgação é muito pouca” (E8).

Algo corroborado pela própria CCAD:

“[...] dialogou-se sobre a avaliação de desempenho docente e, em todos os aspetos, chegou-se sempre à mesma conclusão segundo a qual os professores continuam com muita sobrecarga de trabalhos, com pouca informação” (*in* ata n.º 10, CCAD).

Além disso, outro desfasamento parece ocorrer ao nível da própria escolha e nomeação dos relatores. Por um lado, porque essa nomeação não tem respeitado os requisitos normativos, por força dos condicionalismos inerentes à própria dinâmica e organização do agrupamento, que a legislação parece não ter previsto:

“Agora é o relator que supostamente seria... como é que hei de dizer... seria [indicado] pelo coordenador de departamento, mas é assim... já daí vem uma incoerência que está na avaliação do desempenho... como é que pode um coordenador de departamento quando o diretor, logo no início do ano letivo, tem que ajustar os horários, tem que ajustar todas essas coisas?! Não é por ser nomeado pelo coordenador, porque ele no fundo tem sempre uma palavra a dizer, mas há por detrás toda uma organização em si que tem que estar pensada no início, não tem que estar pensada em função da avaliação do desempenho” (E9).

Por outro lado, porque permanece um sentimento de algum entorpecimento por parte dos coordenadores, que sentem que tiveram um papel demasiado passivo na escolha dos relatores:

“[...] acho que o papel de coordenador... que, no fundo, deveria nomear relatores, não é cumprido. Foi-me apresentada uma lista de relatores com os professores para esses relatores e eu não fui ouvida nem achada. Sinto-me inútil num papel que estou a desempenhar como coordenadora de departamento. Não tenho autonomia nenhuma, quero fazer uma reunião para comunicar quem são os relatores... não é preciso porque não vale a pena... [...] não gosto da forma como são feitas as

avaliações, que acho que agora são intercalares porque tudo depende se é amigo ou não é, ou se está do lado ou se não está... não acho isso correto...” (E10).

Uma outra docente, prosseguindo na mesma linha de argumentação, observa que

“As únicas pessoas que são ouvidas é a Comissão de Avaliação, que já vai tudo feito ... já lhe disse, a mim apresentaram-me uma lista de relatores... não teve hipóteses... chamei à atenção de uma pessoa que achava que não era competente e não se mudou... não vale a pena... não vale a pena, Chega-se ao pedagógico com tudo feito e tem que ser aprovado...” (E10).

Este sentimento de desfavor é, também, sentido por uma docente relatora, quanto ao facto de se verem na obrigação de desempenharem essa função:

“[...] nomearam-me pura e simplesmente... não tive direito a voto se queria ser ou não... quando recebi o horário e estava lá para ser relatora... aqui não tivemos voto na matéria. Ninguém me disse nada... entregaram-nos o horário e toma lá...” (E9).

Consequentemente, a responsabilidade cometida aos relatores surge algo entorpecida, para a qual os docentes escolhidos ou designados para o efeito não se sentem preparados, sentindo constrangimentos ao nível de uma preparação mais formal

“Acho que têm uma responsabilidade muito grande, uma figura que não estava preparada para isso... por exemplo no meu caso... eu não estava nem como avaliadora, não é...? não era professora titular... e de repente vejo-me no papel de relatora... acho que me passaram uma responsabilidade tão grande... e sinceramente, não concordo” (E6).

Mas, também, sentindo constrangimentos de carácter interaccional e, até, afetivo, com claras repercussões para o entorpecimento do papel assumido pelos relatores, conforme é observado:

“Pronto... eu acho que essas figuras têm um papel um bocado ingrato... porque avaliar um colega acho que não é muito fácil... à partida é uma pessoa que tem os mesmos conhecimentos que eu [...] acho que no fundo acabamos por beneficiar uns em relação a outros [...] não deveria ser assim, mas se a pessoa que vou avaliar é minha a amiga, vou ter o cuidado de não a prejudicar... se for um desconhecido... também vou ter esse cuidado mas... já acho que não vai ser a mesma coisa. Para mim acho que não é a mesma coisa... não deveria ser” (E6),

mesmo atendendo à necessária diferenciação hierárquica:

“É sempre um papel um bocadinho complicado porque as pessoas que vão avaliar são colegas exatamente do mesmo nível... que nós temos não é... eu posso ser a avaliadora como coordenadora

de departamento Mas continuo a ser uma educadora como as outras... não é?! [...]. E por isso sei ver.... o que se passa ou não dentro de uma sala... é só o constrangimento do papel de avaliador [...]" (E9).

Além disso, a centralidade dada à CCAD, aos coordenadores de departamento e aos relatores acabou, no quadro argumentativo dos docentes entrevistados, por diluir a figura do Júri de Avaliação, mostrando-se ausente do discurso e do sentido periféricos que acabam por (re) definir uma determinada estrutura hierárquica associada aos atos de avaliar e ser avaliado. Não obstante, sendo o Júri constituído pelos elementos da CCAD e pelo respetivo relator, será esta a figura que, do ponto de vista oficial, se mostrará mais determinante nas decisões e respetivas ponderações da avaliação final de cada docente (cf. artigo 13.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho e o artigo 120.º do Regulamento Interno do Agrupamento)³⁹¹.

Porquanto, dizer que daquela “nova” estrutura hierárquica associada à implementação do sistema de avaliação, novas relações sócio-organizacionais, profissionais e pessoais emergem no agrupamento e nas escolas que dele fazem parte, muito por força de novas relações de poder e de autoridade formais, decorrentes, fundamental e quase exclusivamente, do “peso” da intervenção da figura do relator.

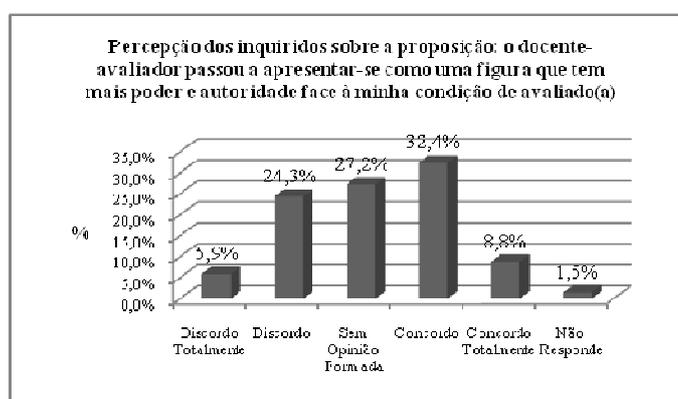
Congruentemente, aquelas novas relações de poder e de autoridade formais decorrentes da institucionalização da figura do relator – e não tanto do papel atribuído aos coordenadores de departamento, enquanto “velha figura” da hierarquia escolar e à CCAD – tendem a capacitar determinados atores (avaliadores) em detrimento de outros (avaliados), conforme explica um docente relator:

“Pois acho... o professor... falo pessoalmente: há um colega contratado... é colega para mim na mesma. Pode até inchar o ego de alguns... para mim não. Se me disserem... vai avaliar aquele colega realmente faço-o porque mo impuseram. É natural que algum... talvez por oportunismo para mostrarem agora os galões... é natural que sim. Eu relativamente aos meus colegas estou aqui bem integrado, fazemos uma equipa coesa, semanalmente fazemos planificações, os testes em conjunto, os objetivos... e isto fora do jogo da avaliação., mas sabemos que no final... ‘olha vou-te avaliar’. E não é por isso que... quem quiser boas notas pensa assim: ‘eu vou trabalhar mais de que tu a fim de obter uma melhor nota...’ pode ser... mas, por outro lado, trabalhamos em grupo. Parece-me uma atitude paradoxal...” (E8).

³⁹¹ Contudo, vale a pena chamar a atenção que o RI do agrupamento limita-se, paradoxalmente, a fazer referência ao Júri de avaliação, ocultando a figura do relator.

O que para uma grande parte dos docentes inquiridos significa que a figura do relator emerge como alguém que detém mais autoridade formal e, conseqüentemente, mais poder, decorrente da capacidade para os usar sobre si, enquanto avaliado, definindo relações hierárquicas perfeitamente decorrentes dessa diferenciação de posse de autoridade formal e da capacidade do uso do poder que lhe está inerente. Apesar de uma parte importante dos inquiridos (30, 2%) discordar desse facto, prevalecem as opiniões (41, 2%) que atribuem mais autoridade e mais poder do relator sobre os avaliados, conforme observamos no gráfico seguinte:

Gráfico 20



Uma outra docente, a propósito, alerta para o facto de que, efetivamente, o grande embate será travado na relação direta entre o relator e o avaliado, concretizando assim a sua perspectiva:

“[...] quando realmente os relatores tiverem que partir para o campo, fazer a avaliação concreta, a partir daí... vai alterar, porque há sempre aqueles colegas que consideram... sabem distinguir fazer a distinção entre avaliador e o colega, mas há aqueles que não... ‘olha aquele pensa que é o maior...’ e muitas vezes não é verdade, não é a realidade” (E9).

Além disso, atendendo ao papel específico de observar aulas que determinará a atribuição das menções de *muito bom* ou *excelente*, a figura do relator tende a ser, mais uma vez, a mais questionada, no sentido em que a atribuição dessas menções “superiores” tenderá, também, a funcionar como instrumentos de uma diferenciação e seletividade do corpo docente, como argumenta uma outra docente entrevistada:

“Está um bocadinho, mas um bocadinho desfasado da realidade, porque um professor pode ser avaliado não pela avaliação de aulas assistidas, por um documento, que é registado mas pelo seu dia a dia, por um conjunto de trabalhos que elabora e que o agrupamento tem conhecimento, partindo de instâncias internas ao agrupamento. Aqueles que tiverem muito bom ou excelente... só aquele grupo é que vai ser institucionalizado de professores adequados... e os outros não são? Vão-nos dividir... outra vez, não é?” (E7).

Dizer, ainda, que a (re) configuração hierárquica saída da arquitetura do sistema de avaliação do desempenho é realçada pelo facto de que se trata de uma avaliação que, ao nível periférico, encontrará beneficiários mais diretos e mais interessados na sua institucionalização, como explica uma docente entrevistada:

“Os grandes beneficiários... vou dizer... os beneficiários são, neste caso, docentes que têm pretensão a cargos altos. Em termos de hierarquia de escola... normalmente [...] esses cargos são para os professores ‘menos professores’...” (E5),

pelo que a mesma docente questiona, claramente, um dos critérios que determinam o perfil, por exemplo, dos relatores, designadamente quando confrontada a possibilidade dos docentes mais competentes serem, regra geral, os mais antigos, referindo-se assim à associação feita entre a figura/posto de relator com o pressuposto da antiguidade:

“Não. De todo, de todo. Embora eu seja um bocado já antiga, se calhar contra mim fala, mas a experiência mostra-me precisamente o contrário [...]. Aliás há muitos professores novos que podiam ensinar muito a professores antigos. Nem pensar que o avaliador dever ser o professor mais antigo. Não, nem pensar nisso. Nem pensar nisso” (E5).

Prosseguindo na mesma linha de argumentação, outra docente entrevistada reitera a crítica:

“Não acho... neste aspeto a antiguidade não dá mais saber... mais competência, de todo... os as pessoas se vão valorizando, vão fazendo ações, vão mudando a minha forma de dar a aulas... isto era do tempo em que era miúda... eu estive parada 4 anos e quando entrei comecei com o método do ensinar investigar... não queria... quero mudar! Se assim for... muito bem. As pessoas que estão a começar, com 10 anos, 20... são muito bons profissionais, muito melhores do que os antigos... muito melhores, nem se fala!” (E10).

Da mesma forma que o perfil dos relatores, estando suportado por critérios de antiguidade, desde logo pela determinação central de terem de pertencer, no mínimo, ao 4.º escalão da carreira docente, é posto em causa da seguinte forma:

“Eu penso que não é... por nós não quisermos ser avaliados, é porque muitas vezes somos avaliados por professores que não têm competência para a avaliação. Porque para se avaliar... Nós não estamos a avaliar um aluno, estamos a avaliar um professor em contexto de ensino que implica muita coisa... a nível ético, a nível social, as suas competências a nível científico... portanto, não é fácil. Porque muitas vezes nós... eu por mim falo... muitas vezes damos por ... [...] há o bom professor, há o excelente, há o ótimo, como há os bons avaliadores, há o ótimo e o colega pode ter a má sorte de não ter um avaliador à altura [...]. Os colegas serem avaliados pelos pares é, como digo, podem ter a sorte de encontrar um excelente avaliador, podem ter a infeliz sorte ou infeliz azar de ter um avaliador sem capacidade para isso, quer ética, quer a nível científico, e outras que são importantes... que eu considero importantes para um avaliador” (E9).

O que, conseqüentemente, representa um não reconhecimento do mérito de alguns dos relatores, conforme observa um outro docente:

“Importa ainda referir que, tal como muitos colegas, nem sempre reconheço o mérito, (competência) nos colegas a quem foi atribuída a missão de proceder à avaliação, tendo os mesmos sido empurrados para tal, muitos deles contra a sua vontade, o que de certo irá ter peso na forma como vão gerir todo esse processo, independentemente do seu brio profissional, para além de toda a subjetividade que está inerente nesse processo” (Documento Pessoal A).

Ao mesmo tempo, desenvolve-se um sentido algo negativo da própria figura do relator, dado trata-se do ator que adquire um maior imediatismo no quadro da avaliação do desempenho, fomentando críticas em torno da imagem de autoridade formal de que se reveste e, conseqüentemente, do tipo de uso de poder que os atores, especialmente na situação de “avaliado” passam a temer, com influências ao nível do clima escolar.

“[...] acho que os relatores sentem-se reis e senhores, com mais poder, mais autoridade, isso tudo... o que é terrível... vai influenciar muito a avaliação... não vai ser benéfica neste aspeto. [...]. Não acho... acho que há pessoas que não sabem lidar com o poder... as pessoas queixam-se disso. [...]. Isto é muito complicado porque a gente diz ‘não’... eu conheço esta pessoa em si, está metida em todas as comissões, trabalha para a escola e deve ter muito bom... um diz e os outros ninguém diz nada e sabem... ninguém diz... há um clima de medo. Muitas pessoas estão muito diferentes... com medos, afastadas, não há partilhas, porque eu quero ser melhor do que tu... receios de relatores, muito... quem me vai avaliar... quem não vai ... é melhor tu vires assistir. É péssimo!” (E10).

A corroborar aquele pressuposto, verificamos, pela análise do gráfico 21, que uma parte importante dos inquiridos (40, 4%) concorda que, efetivamente, o relator desempenha funções de monitorização e controlo periféricos sobre a sua ação, pese embora o facto de um parte substancial não apresentar uma opinião devidamente formada (33, 1%) e, ainda, uma menor parte dos inquiridos (26, 5%) discordar dessa configuração dada ao relator.

Gráfico 21

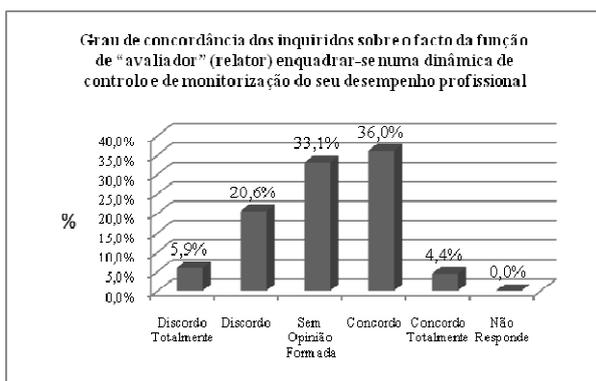
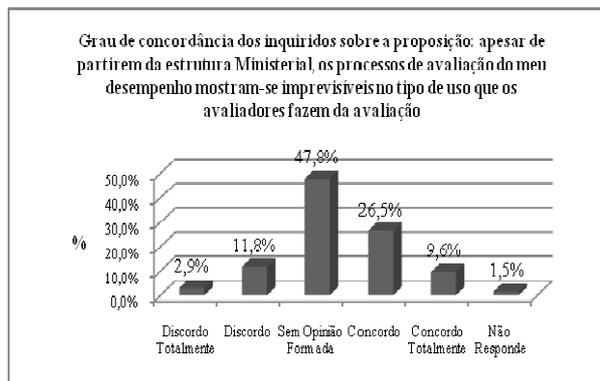


Gráfico 22



Contudo, e admitindo a possibilidade de estarmos a falar de um sistema de avaliação definido, quase exclusivamente, a partir da prescrição central, e mesmo percebendo que 47, 8% dos inquiridos não apresentam uma opinião formada, pela leitura do gráfico 22, podemos observar que a diferença é significativa entre os inquiridos que concordam que o uso que os relatores fazem do “ato de avaliar” mostra-se algo imprevisível (36, 1%), e os inquiridos que discordam (14, 7%) dessa imprevisibilidade, prevalecendo uma desconfiança muito substancial em relação à capacidade dos relatores para dirimirem, com equidade, os conflitos advindos do seu próprio atributo de avaliadores, especialmente sobre o tipo de instrumentalização que poderão fazer do seu poder.

Concludentemente, a par de uma tendência que as políticas e as práticas de avaliação apresentam para padronizar o desempenho docente, vislumbra-se uma tênue possibilidade do agrupamento poder introduzir referências que lhe são específicas, se bem que na qualidade de referências complementares e, muitas vezes, amplamente condicionadas pelo quadro referencial central. Portanto, assiste-se muito mais a uma articulação entre as principais referências macrodiscursivas e as práticas de gestão e execução da avaliação do desempenho docente concretizadas pela burocracia periférica, sendo esta sustentada pela ativação quase remota dos respetivos órgãos e atores a quem está direta e indiretamente cometida a gestão da avaliação.

2.4. O “jogo” da avaliação na perspetiva dos avaliados

O *engajamento burocrático* envolve, também, os atores colocados na situação de “avaliados”, igualmente submetidos aos requisitos centro-administrativos, em que a sua avaliação resulta, igualmente, de um isomorfismo procedimental pré-determinado pelo mando administrativo e quase mimeticamente reproduzido pelas instâncias periféricas a quem estão cometidas as funções de gestão e execução da avaliação.

Consequentemente, assiste-se a uma racionalidade do desempenho docente tendencialmente individualista, com especial atenção para a sua orientação e responsabilidade individual, que deverá decorrer do empreendimento individual, fazendo-se notar uma consciência profissional, por um lado, plenamente comprometida com os pressupostos da administração central e, por outro, aberta à competição entre pares.

Por força da pressão a que os docentes são colocados, as estratégias individuais da ação docente começam a estar mais associadas ao processo da avaliação do desempenho. Sem esconder que se trata de uma avaliação de cariz individual, desoculta-se uma conceção de desempenho profissional extremamente individualista e adaptativa aos pressupostos fundamentais do sistema de avaliação:

“Eu creio que os colegas, mais tarde ou mais cedo, vão-se preparando para essa avaliação e vão-se preparando nas diversas formas que acharem mais convenientes: com a valorização profissional, procura de formação contínua, mudança de estado de espírito e abertura aos pais. Se isso for em função da avaliação que nos está a ser, entre aspas, imposta e a que estamos sujeitos, é um reflexo da avaliação. Os professores têm que se adaptar a essa avaliação. Se a avaliação tem, por exemplo, resultados escolares, participação nas atividades extra curriculares, participação nas atividades da comunidade local... estratégias de alteração para os meninos NEE... se avaliação tem esses itens e outros, como por exemplo, os ditos resultados escolares ... a assiduidade... se a avaliação tem todos esses itens parece-me lógico que os professores, sabendo antecipadamente todos esses itens, vão modelando o seu trabalho em função desses itens, porque sabem que estão a ser avaliados neles... creio que era uma atitude racional” (E1).

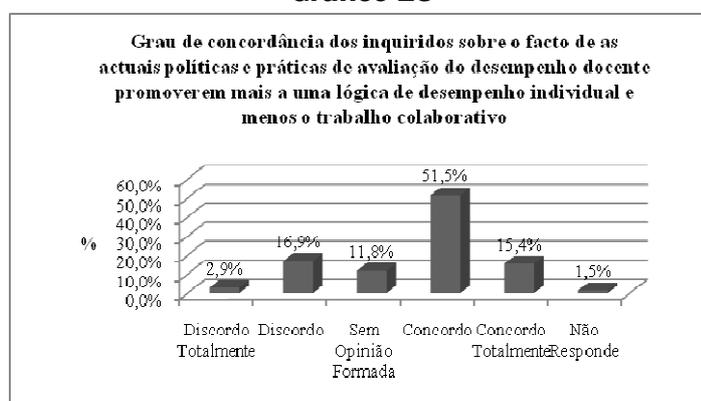
Este tipo de alegação apela à responsabilização e desempenhos individuais, em detrimento do trabalho colaborativo entre pares:

“[...] se eu dou aulas a meninos bons, eu vou ser boa, mas se eu dou aulas a meninos muito maus, eu vou ser má?! É assim... eu acho que eles querem isso, é isso o que eles querem. Mas eu acho que eles deveriam apostar mais na colaboração, na partilha [...] a avaliação vem contrariar isso totalmente... amanhã vai ser cada um para seu lado, fazer o meu melhor, não partilhar nada com o

outro. É assim, vai ser isto tornar-se um caos. O que eles queriam é que melhorasse em relação aos alunos, mas vamos preocuparmo-nos mais com os papéis [...]” (E3).

A confirmar esta perspetiva, conforme a descrição dada pelo gráfico 23, a grande maioria dos docentes inquiridos apresenta uma perspetiva concordante com o facto de se tratar de um sistema de avaliação do desempenho que tem como consequência criar este desalinhamento do próprio sistema para com o trabalho colaborativo entre colegas, dando uma perspetiva contrária, sendo que se trata de uma avaliação que fomenta, muito mais o interesse individual pela prática docente, em detrimento de uma alegada natureza agregadora, entre pares, da profissão docente.

Gráfico 23



Além disso, os fenómenos de competição e de conflito daí decorrentes parecem marcar o sentido e o significado atribuído à própria avaliação do desempenho:

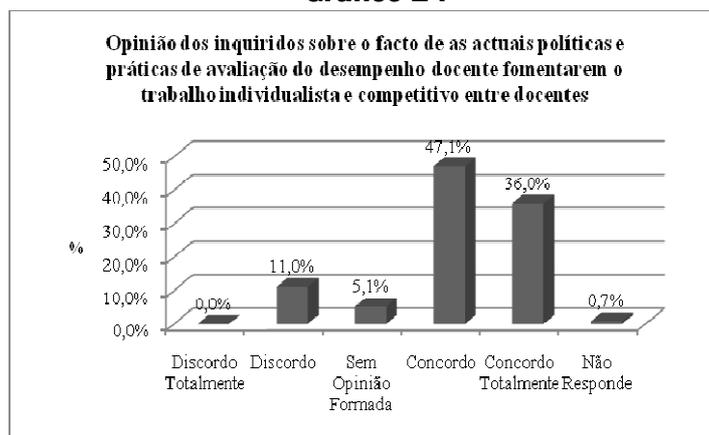
“A nível pessoal e profissional tenho notado da parte de muitos colegas alguma postura competitiva e de disputa, o que em certa parte acho salutar, no entanto, por outro lado, e quando levado ao extremo considero prejudicial, na medida em que se cria um clima de desconfiança e de inimizade entre o corpo docente, criando um mau ambiente nas escolas” (Documento Pessoal A).

“[...] acho que as pessoas vão... vão cada um fechar-se em si, não vão partilhar nada com o outro. Eu acho que para as crianças não ajuda nada... não estamos a ajudá-las nada, porque isto é assim: se eu tenho um material bom, posso partilhá-lo com o colega, o colega pode dá-lo aos alunos dele que não são os meus... eu acho que a avaliação vem contrariar isto... se posso vou fazer melhor do que tu e tentar esconder ao máximo o que fiz e ter esse trunfo. [...]. Para mim é tudo negativo... é tudo negativo...é isto... criar desavenças entre pessoas” (E3).

O que sugere que as lógicas individualistas antes suscitadas compatibilizam-se com o incremento de dinâmicas competitivas entre pares, pelo que, na leitura feita ao gráfico seguinte,

47, 1% e 36% dos inquiridos, concordam e concordam totalmente, respetivamente, com esse facto. É, assim, posto em causa o contributo, muito proclamado em discurso oficial, da avaliação do desempenho para “g) Promover o trabalho de cooperação entre docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares” (cf. alínea g) do n.º 3, do artigo 40.º do Decreto Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro) pela colaboração entre docentes, resultando num efeito completamente contrário ao pretendido.

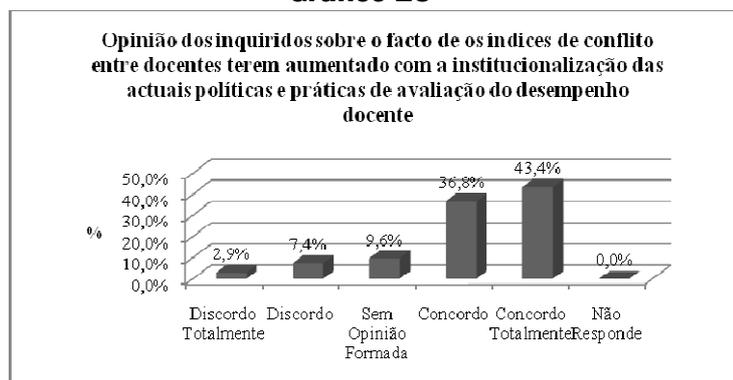
Gráfico 24



Na mesma linha de argumentação, outros docentes observam:

“Eu espero que não cheguemos a isso porque isso seria e é muito mau especialmente em termos do ambiente que se pode viver e que se deve viver no seio das escolas ... com seriedade, camaradagem, partilha, com as mais diversas parcerias entre níveis e entre departamentos para que os resultados sejam os melhores e se possa fazer o melhor para os nossos alunos. [...] isso mesmo... atiram-nos para numa luta desenfreada na busca dos melhores resultados e que naturalmente vai criar clivagens” (E1).

A consequência do conflito, sendo que, pelos testemunhos dados, parece resultar do maior incremento das lógicas individualistas e competitivas desenvolvidas entre pares, é confirmada numa perspetiva de variável emergente com uma ascendência assinalável no quadro da avaliação do desempenho, dado que a grande maioria dos docentes inquiridos (80, 2%) atribui a responsabilidade às políticas e práticas de avaliação do desempenho pelo aumento dos índices de conflitualidade ocorridos entre docentes:

Gráfico 25

Consequentemente, daqui parece resultar alguns aspetos dilemáticos decorrentes do carácter conflituoso da avaliação, que assolam a própria atuação dos relatores, sendo que os testemunhos deixados evidenciam uma clara tendência para o desenvolvimento de ambiente escolar conflituoso, conforme observam duas docentes:

“[...] agora, eu vou avaliar aquele... e porque é que... nós somos iguais, eu só fui escolhida porque tinha mais tempo de serviço... a única coisa que difere, que eu estou acima dos outros, é só no tempo de serviço... é assim, quem sou eu para avaliar? E os relatores normais também é assim... mas pode haver alguns que lá porque têm o... títulos e vão usar, vão usá-lo assim um bocado... acho eu. Mas tenho colegas que dizem que davam-se bem, mas causa muito nervoso... [...] esse 8, 5; 8, 6; 8, 9 ou 9, 1 vai contra e depois as pessoas vão pensar que vai contar para a progressão [...] e a pessoa, numa primeira fase, acha que podia ser indiferente... e depois começa a pensar... e porque é que eu... e isso vai criar nas pessoas... pronto... pequenos atritos, que depois vão...” (E3);

“[...] é negativo, sem dúvida. Vai criar, quando a globalidade dos colegas, vai criar lacunas... conflitos até, à partida logo em ambiente escola [...] nos próprios intervalos, nos próprios corredores... animosidades entre conversas... certamente que isso vai acontecer. Cada um procura ... vai procurar trepar, vai procurar atingir o seu objetivo... o seu objetivo é passar de escalão, ter a quota. [...]. Acho que a partir de determinada altura... quando os colegas tiverem mesmo a perceção de que há X quotas no departamento X, ... portanto, eu tenho que atingir o meu objetivo e se são três que tem que atingir o objetivo, alguém vai começar a pôr os papéis de lado, as suas... criações de lado para no momento poder apresentá-las” (E9).

Consequentemente, assiste-se a uma alteração no quadro das relações humanas do agrupamento, originadas por situações algo dilemáticas do foro emocional e pessoal, com as quais nunca haviam sido confrontados:

“[...] eu sempre fiz greves, fui contra sempre o sistema... eu não sou contra o sistema de ser avaliada [...] agora uma observação de aulas, estar dependente de duas aulas... o professor define-se por duas aulas. Não... é o sistema de avaliar colegas com quem fazemos todo um trabalho cooperativo e depois começa-se a verificar... eu neste momento já não sou colega, amiga... sou avaliadora. Ouço muitas

vezes colegas a dizer: ‘não queria estar no teu lugar...’, porque todo o processo de amizade, de partilha de trabalho cooperativo...que existe porque são colegas, que já trabalhamos... pelo menos já estou nesta escola há 7 anos... vai custar um pouco, porque neste caso já não somos a colegas de trabalho... sou a avaliadora. Neste momento é que estou a sentir ... e magoa um pouco... magoa... porque as pessoas... e eu compreendo a posição das pessoas... colegas com quem trabalhamos... e dizem-me: ‘Ó [nome], não posso estar a mostrar que sou tua a miga vens avaliar-me e depois as pessoas vão pensar que não sou competente ou que não mereço a nota porque és minha amiga’...” (E4);

“[...] e se calhar nós até é mais complicado: eu avaliar os meus amigos... complicado... é assim [...] consigo ver as qualidades e se calhar até consigo perceber que há questões familiares, mas depois na avaliação não vou poder ter esses pesos todos. Mas se fosse alguém de fora iria ser mais imparcial... já vinha, só via aquilo que queria e não via aquilo que vai no coração, que é tão importante. Estou aqui há sete anos... já conheço os colegas... dou-me bem com um, mas depois é complicado dizer olha... falhas-te aqui... pronto” (E3).

“Muitas pessoas estão muito diferentes... com medo, afastadas, não há partilha, porque ‘eu quero ser melhor do que tu...’ receios dos relatores, muito... ‘quem me vai avaliar... quem não vai ... é melhor tu vires assistir!’ É péssimo!” (E10).

Outra docente, contestando as lógicas e as estratégias individualistas dotadas de um grande potencial para provocar conflitos entre pares, apresenta algumas reservas quanto à possibilidade de estes atores se compatibilizarem entre si, insistindo nas atribuições e ações inerentes ao relator, aos docentes avaliados a aos elementos da CCAD, precisamente por se tratar de uma avaliação que se orienta para a realização de desempenhos individuais³⁹² e, conseqüentemente, para interesses profissionais de carreira, também, de ordem particular:

“Atendendo que a avaliação é individualizada, isso é um princípio contra a conciliação, porque como ela é individual... há quotas, há percentagens, há o tal desconhecimento que eu falei no início... de como são os outros colegas nas outras escolas, o que eu creio que vai levar... ou vai ser muito bem explicado, muito bem documentado e comprovado, ou então pode levar a algum conflito, principalmente com a Comissão de Avaliação” (E1).

Da mesma forma, é posto em causa um quadro de relações humanas entre docentes mais cooperativo, dando lugar a relações tendencialmente individualistas e conflituosas, considerando uma docente que a velha estrutura hierárquica de matriz horizontal tenderá a ser substituída por uma estrutura de relações interpessoais completamente alterada:

³⁹² Cf. n.º 1 do preâmbulo do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – conteúdo relativo à dimensão do “desenvolvimento do ensino e aprendizagem, apelando, em concreto, à “responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social” dos docentes, sendo certo que os pressupostos relativos às outras dimensões mantêm, pelo menos implicitamente, a sugestão de que os docentes deverão, sobretudo, desenvolver estratégias individuais de desempenho, se bem que algumas dessas dimensões impliquem claramente ações coletivas por parte desses mesmos docentes, como é o caso da participação da participação e relação com a comunidade educativa. Contudo, já antes verificámos que, implicitamente, os docentes tenderão a desencadear ações conformes a esta dimensão com propósitos quase exclusivamente individuais.

“Isso vai mesmo fazer outra estrutura e veio fazer tanto que vai existir a competição entre os colegas... quando não deve. O ensino só resulta de maneira colaborativamente... ensino cooperativo tem que ser articulado, desde o início. Desde o início do ano tem que haver camaradagem entre os colegas. O sistema de avaliação acaba com a camaradagem toda. Muita competição... atritos, muito... muito. Acho que começa a ser questionado... qualquer atividade que um colega sugere há sempre... uma questão que se levanta: está a fazer porquê? Para dar nas vistas? [...]. Logo que se instale a competição é impossível haver um ambiente de camaradagem. Porque eu costumo dizer que se todos trabalhássemos pelos alunos, o sucesso dos alunos, o bem estar da escola... mas não trabalhamos. Aí entram outros valores... o valor mesmo monetário... pronto... acabou... só isso...” (E5).

Na mesma linha de alegação, uma outra docente, na qualidade de coordenadora, reforça o aspeto da competição como algo que está, necessariamente, associado, por um lado, a uma ação individualista e, por outro, à obtenção de uma melhor ou pior qualificação na avaliação do desempenho:

“[...] penso... pressinto... lá está, ainda há pouco eu dizia... já não sou colega... já se começa... eu penso que a tendência será para se agravar ao nível das relações humanas [...] está em jogo a vida das pessoas... a nível de... porque cada um vai trabalhar... o objetivo é o muito bom ou o excelente, não é?! E isso leva a que as pessoas não partilhem [...] e converso várias vezes em várias situações e a maior parte começa a dizer que a competição não vai ser saudável. [...] o que conta é a nota. [...] na parte das relações humanas vai criar um mau estar. Eu até entendo essa situação... está em causa uma nota... há competição por uma nota... faz-me lembrar a universidade... é um trabalho individual... é uma nota que está pendente. [...] Vejo mais uma deterioração no ambiente humano, e depois no trabalho de partilha, colaborativo que nós tínhamos”(E4).

Congruentemente, o espírito de competição e as lógicas individualistas inserem-se na perspetiva da gestão pessoal da “melhor carreira”, em que os docentes passam a competir para conseguirem uma boa nota, com a expectativa de concretizarem uma carreira profissional sustentada por uma

“[...] boa nota... porque querem andar mais depressa, subir mais depressa, e não porque são bons profissionais... e sempre a tentar que o outro seja pior do que ele, e então ‘fazem a cama’ ao outro docente para irem devagarinho e chegarem ao sítio certo... depois vai a Comissão e é tudo espremido... e é feito neste agrupamento... a direção autoriza este tipo de coisas... o que diz que disse... e eu não sei tudo!” (E10),

pelo que este tipo de argumentos aponta para a conseqüente divisão da classe docente:

“O Ministério da Educação pretende dividir os professores... pô-los uns contra os outros... uns querem subir [...]. Se estamos a trabalhar umas para cada lado, para conseguir outros objetivos na nossa avaliação que não o trabalho em si com as crianças, já estamos a... divide completamente [...]” (E7).

Outra docente corrobora aquela perspectiva, observando, igualmente, que “[...] nota-se uma certa divisão. É aí que eu digo que está a haver um corte entre o elo fundamental que é a camaradagem dos professores” (E5). Consequentemente, o apelo ao individualismo competitivo surge como uma constante no quadro de observações que os docentes fazem à aplicação do sistema de avaliação do desempenho, tanto mais que

“[...] eu acho que o professor sempre teve a ideia que o professor é muito difícil existir união... só verifiquei união a nível de um contexto específico e pequeno, porque acho que o professor trabalha muito,... é um profissional muito individualista... com a avaliação ainda mais... ainda mais... ainda mais. Esse individualismo era colmatado pelo tal espírito vivenciado na escola em que até havia aquela partilha e até no fundo aquela interferência [...]. Isso já não há. Faz-se em função de... ‘ai não acabou a minha hora, ainda tenho muitos documentos para preencher...’ é muito individual, é muito... competição... na procura da melhor qualificação... é a competição, é isso. Isso já está muito implementado na escola e vai ser difícil acabar com isso” (E5).

Como consequência daquele individualismo, os posicionamentos estratégicos individuais tendem a afirmar-se, na medida em que

“É cada um para o seu lado. [...] sim... sim... as pessoas já não falam tanto, já se calam mais, já não dizem como é que se tem melhores resultados... há muito menos partilha de saberes, escondem mais... há sempre os grupos dos amigos, ok, eu trabalho contigo em grupo, aí tudo bem...” (E10).

Um outro docente entrevistado seguindo a mesma linha de argumentação, refere:

“Eu acho que é cada um por si ... um por si ... cada vez mais ... quando as coisas eram tratadas de uma forma coletiva, se calhar, uniam-se para lutar contra este sistema e isso foi-se desvanecendo, as pessoas foram-se resignando. Será pior ainda quando todos virem que todos têm que entrar em todos os parâmetros, também com aulas assistidas e é cada um por si ... Não sei se vai dar bons resultados em termos do resultado final do sistema de ensino, mas é essa a tendência” (E2).

Atendendo ao individualismo e à lógica de competição, os docentes referem-se a determinadas estratégias por eles protagonizadas, se bem que estamos a falar das estratégias individuais que visam, fundamentalmente, a adaptação de cada um ao “jogo” burocrático da avaliação e às suas regras, no sentido de se adaptar o melhor possível às regras do “jogo”, adotando um comportamento típico de atores que aceitam adaptar-se às regras do “jogo” como forma de “salvar a face” ou de “levar a melhor” sobre os outros.

E, com efeito, o instinto que leva os docentes a desenvolverem estratégias de adaptação ao sistema de avaliação do seu desempenho tende a enquadrá-los estrategicamente no complexo quadro de relações humanas e interações pessoais estabelecidas entre os mais diversos atores que protagonizam o “jogo” da avaliação.

Concludentemente, tais relações interpessoais tendem a surgir como alianças ou relações mais privilegiadas, estrategicamente estabelecidas entre os docentes (avaliados) e outros atores que detêm uma posição de considerável influência no “jogo” avaliativo. Assim se prefigura um quadro de relações interpessoais que leva grande parte dos docentes inquiridos a concordarem (25%) ou a concordarem totalmente (24, 3%) com o facto de estabelecerem “boas relações” com os elementos da CCAD poder favorecer a sua avaliação (cf. gráfico 26). Ainda mais evidente se torna o facto de essas relações poderem favorecer a avaliação de cada docente se, entretanto, forem estabelecidas com os relatores, conforme ilustra o índice de respostas concordantes (27, 2%) e totalmente concordantes (25%) dos docentes inquiridos, sendo que, numa primeira linha e de um modo mais direto, esta figura acaba por configurar uma relação mais próxima entre os avaliados e os avaliadores (cf. gráfico 27).

Gráfico 26

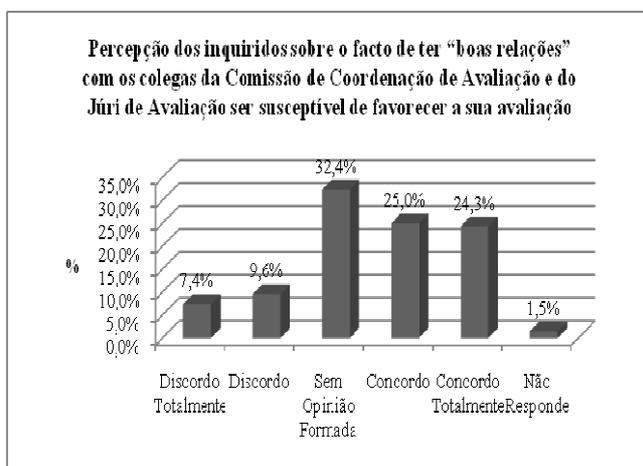
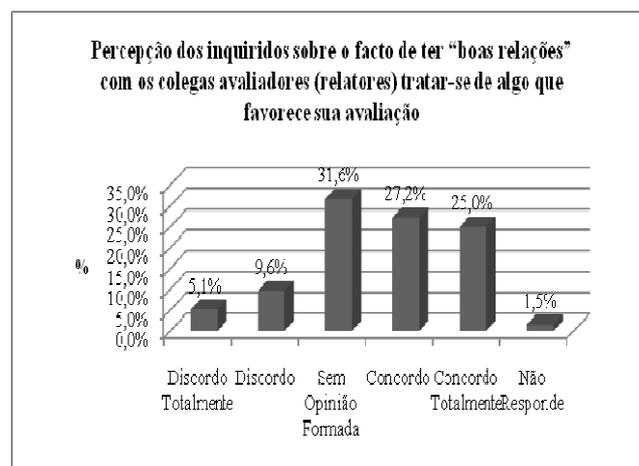


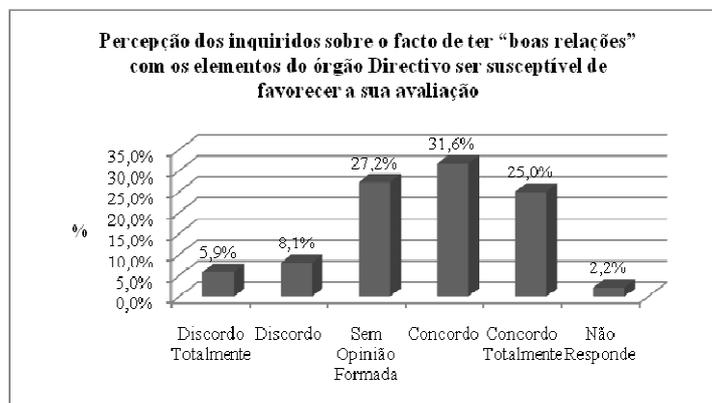
Gráfico 27



De uma forma ainda mais evidente, a figura do próprio Diretor do agrupamento surge, ainda, mais relevante ao nível das relações interpessoais com carácter estratégico no quadro da avaliação, sendo que não podemos esquecer que, para além de desempenhar o cargo de Diretor, a mesma personalidade assume o cargo de coordenador da CCAD do agrupamento, sendo um

ator com um posicionamento estratégico de grande relevância para a maioria (56, 6%) dos inquiridos:

Gráfico 28



Além disso, não se confinando a estratégias que se enquadram na complexa teia de relações interpessoais, um docente, confirmando o instinto da adaptação às regras e aos pressupostos do sistema de avaliação, observa que se trata, também,

“[...] mais de estratégias burocráticas do que de estratégias dentro da sala de aula. Adaptam o aparelho burocrático que têm... adaptam mais a documentação que têm àquilo que lhes vai ser pedido. [...] principalmente nos professores do primeiro ciclo pouco é aquilo que os professores já não faziam em relação ao que fazem hoje. Só que tem havido uma consciencialização para escrever mais, preencher mais documentos e quando digo esse trabalho burocrático, defender-se melhor em como fez quando lhe pedirem. [...]. Hoje existe 99% de mais cuidado no registo e na elaboração das documentações, precisamente para se precaverem daquilo que hoje e amanhã dizem, o que fez e o que não fez. [...]. Aquilo que até agora era feito de forma mais simples, mais geral, agora é mais detalhado, mais pormenorizado e mais documentado em cada um daqueles pontos que o professor sabe que vai precisar daqui a dois anos. [...]. Se eu sei que o Ministério me vai perguntar quantas vezes eu me relacionei com a comunidade, eu ao longo do meu trabalho vou ter esse cuidado de me ir testemunhando... porque se eu sei os índices, se eu sei os objetivos... se sei que com este ponto estou a cumprir o objetivo agrupamento, eu vou testemunhá-lo para quando me perguntarem eu testemunhar que o cumpri” (E1).

Uma das justificações que os docentes entrevistados apontam com mais insistência, para explicar as condutas individualistas, o espírito de competição e de conflito, ora mais latente, ora mais manifesto, entre pares relaciona-se com a imposição de quotas para as qualificações de *muito bom* e *excelente*: “[...] nós temos que compreender uma coisa... se uma pessoa tiver uma classificação de muito bom ou de excelente, a outra não tem, por causa das quotas... estou

convencido que vai gerar conflito, pelo menos entre algumas colegas [...]” (E1), sendo que, por um lado,

“Porque a avaliação... será ela a atribuir e implementar o sistema de quotas... eu posso, por exemplo, fazer, enquanto relator, porque já sei que sou relator... eu posso fazer o meu trabalho o melhor possível chegar a acordo com o docente e pode depois a Comissão não poder dar seguimento à minha opinião, atendendo às cotas... é isso que eu temo que não seja bem esclarecido e não seja sempre bem aceite pelos colegas” (E1),

sendo que, aquilo que parece estar em jogo não será apenas ter um uma qualificação de *muito bom* ou *excelente* mas, fundamentalmente, aceder a um lugar de quota, tornando-se em algo “[...] ainda mais frustrante para o colega... ter avaliação que lhe desse um muito bom ou excelente e por um problema de quotas não lhe ser atribuída essa classificação. [...]. Vem demonstrar que o sistema que está a ser implementado não é 100% viável. [...]. Acho que é uma falha do Sistema” (E1).

Recorrentemente, e não obstante a CCAD ter alguma capacidade para dirimir problemas de empate no acesso aos lugares de quota, conforme foi discutido em reunião:

“Em caso de serem ultrapassadas as quotas de *Muito Bom* e/ou *Excelente*, para desempate relevam consecutivamente os critérios: as avaliações obtidas nos parâmetros ‘Realização das atividades letivas’ e ‘Relação pedagógica com os alunos’; a média das pontuações obtidas nas fichas de registo normalizado do Agrupamento, que não considera o arredondamento às unidades da ficha de avaliação do DGRHE, mas se terá em conta o cálculo até às milésimas e preferência ao docente avaliado com menção superior no parâmetro C.3.1.1. ‘empenhamento e qualidade de participação do docente nas estruturas de orientação e coordenação educativas e nos órgãos de direção e gestão’” (*in* ata n.º 13, CCAD),

é associado um sentimento de injustiça, por um lado, à quotização do desempenho docente (nas menções de muito bom ou excelente), enquanto pressuposto geral do sistema:

“É impensável nos dias de hoje desempenhar uma função, seja profissional, seja de liderança a que nível for, sem ter objetivos traçados e metas a atingir. Impensável é, também, não haver uma avaliação desses objetivos. No entanto não concordo com os processos da atual Avaliação de Desempenho dos Docentes, porque enferma de falta de equidade, justiça, além de ser um processo complexo com uma perda de tempo insustentável. Por outro lado Avaliação de desempenho nunca pode ser justa equitativa enquanto estiver ligada diretamente a quotas. O desempenho não pode nunca estar dependente de quotas, mas sim do cumprimento exemplar dos objetivos propostos e aceites no início da avaliação” (Documento Pessoal C).

e, por outro lado, à lógica específica de distribuição das quotas pelos agrupamentos, sendo que

“Não concordo, porque estamos a meter no mesmo saco todos os professores. E quando eu digo em termos de saco é, ora bom... há a quota... logo está mal, porque estamos a quantificar um número de muito bons para um agrupamento sem conhecer a realidade do agrupamento O tal contexto específico. Essa avaliação [externa] é surreal, porque não é em dois dias que vão conhecer a realidade da escola... a gente até vê, nessa avaliação externa safam-se o quê...? As escolas com papéis mais bonitos, sem sombra de dúvida. As quotas acho que começam logo errado, porque há o coordenador de departamento que está no mesmo saco dos outros docentes todos... vai decidir a nota; há o relator que está no mesmo saco do coordenador e de todos os outros profissionais e todos somos profissionais [...]. Não chega para todos... é um problema gravíssimo. É aí que... eu acho que vamos entrar na competição, compadrios, porque é impossível... então se somos todos colegas, se somos todos amigos é impossível fazer a separação desses itens, dessas características, é impossível” (E5).

Da mesma forma, alega uma outra docente, na qualidade de coordenadora, que o sistema de quotas tende a ser viciado pelo caráter e pela instrumentalização dada às aulas observadas, dado que estas são condição essencial para aceder a um lugar de quota de muito bom ou de excelente e, conseqüentemente, a estatuto profissional a que poucos poderão aceder:

“[...] o sistema ninguém seria contra... o problema é quotas... e há que restringir os lugares e... a grande dificuldade será: eu tenho quatro avaliados, todos no mesmo patamar, mas eu só tenho duas vagas. Como é que se...? Nós sabemos que a aula observada pode correr muito bem, mas basta o sistema de estar a ser avaliado para atrapalhar... o professor durante o ano até pode, não vou dizer mau professor porque à partida não há... mas nessas duas aulas corre tudo muito bem... é como uma aula num estágio. Eu penso que o professor tem de dar sempre provas que é um bom profissional. [...] poderá haver situações não digo abuso de poder... mas uso de poder... poderá... esta é uma classe heterogénea... isso é próprio do ser humano, o estatuto” (E4).

Como consequência, uma outra docente entrevistada alega que o sistema de avaliação tenderá a dividir a classe: “[...] eles já dividiram... eles já estipularam que só uns determinados podem ser excelente e outros muito bom ou bom... ou até menos” (E7), deixando a indicação de que a imposição de quotas para as qualificações de *muito bom* e *excelente* resulta no principal fator de competição, conflito e desagregação da classe docente.

A análise das dinâmicas micropolíticas, dos sentidos e dos significados desenvolvidos pelos docentes, segundo a sua condição de “avaliados”³⁹³, pressupõe a emergência de esquemas

³⁹³ Pese embora o facto de o mesmo posicionamento crítico ser assumido pelos docentes que desenvolvem funções importantes no quadro da gestão e execução da avaliação do desempenho, não sendo, portanto, um posicionamento exclusivo dos docentes circunstanciados pela condição de “avaliados”.

de racionalização do desempenho docente tendencialmente individualista, claramente comprometidos com uma lógica de empreendimento individual e com uma consciência socioprofissional, caracterizados por dinâmicas competitivas e, conseqüentemente conflituosas entre pares.

Se por um lado, a perspectiva dos “avaliados” ilustra uma larga contestação das políticas e práticas de avaliação do desempenho, por outro, compreende-se que coexiste um espírito de competição e lógicas individualistas que se inserem em estratégias de adaptação de cada um ao “jogo” burocrático da avaliação, adotando um comportamento típico de atores que aceitam adaptar-se às regras do “jogo” como forma de “salvar a face”, de “levar a melhor” sobre os seus pares e conseguir a melhor carreira que lhes for possível.

2.5. O profissionalismo docente entre uma orientação macrodiscursiva e a perspectiva microdiscursiva

A avaliação do desempenho docente parece concretizar a relação (hierárquica) entre docentes em torno do exercício do poder de avaliar e a subordinação de ser avaliado, concretizando um significado de desempenho docente burocratizado, hierarquizante e seletivo, em que o conteúdo e a forma tidos como objetivos e decorrentes de uma racionalidade central são separados da conceção subjetiva que os professores e educadores podem vir a fazer da sua própria profissionalidade. Neste sentido, a avaliação do desempenho docente permanece numa situação de exterioridade (plena separação e distanciamento úteis às observações objetivas e neutras) face aos processos educativos propriamente ditos, alinhado com o domínio de indicadores e descritores que abarca, de forma explícita, o “saber fazer” ou o “saber planejar o *que e como* fazer”.

Conseqüentemente, o alegado bloqueio que o Ministério da Educação concretiza com a imposição de um sistema de quotas para as qualificações de desempenho mais elevadas poderá afetar o prestígio profissional dos docentes, sendo assim explicado:

“É um bloqueio a uma subida mais rápida e aos benefícios que tem o muito bom... às vezes não se põe só pelo problemas da subida... mas do prestígio, do... ego de cada professor ter uma avaliação... sujeitou-se a um trabalho... é-lhe dito que tem esse mérito e não lhe é reconhecido em termos de Ministério da Educação” (E1).

Além disso, acresce que o pressuposto de que a avaliação será uma condição essencial para um maior reconhecimento e prestígio profissionais dos docentes tende a ser contrariado, pois mesmo admitindo que qualificações abaixo do bom será

“[...] mau... é mau. Eu enquanto professor quero acreditar que não há professores com classificação inferior à nota de bom. Eu já estudei legislação que saiu, participei em colóquios, já me informei, dialoguei, li e atrevo-me a dizer que é mais fácil tirar muito bom do que tirar uma menção suficiente, e muito menos de insuficiente. Também deixe-me dizer... todos somos colegas, mas atendendo aos parâmetros que nós temos, qualquer colega que tenha a classificação, já não digo de suficiente, mas de insuficiente, deve ponderar muito seriamente se o seu futuro pertence à carreira docente” (E1),

surtem outros argumentos mais perentórios que contrariam completamente aquele pressuposto, ao mesmo tempo que, por exemplo, docentes que desempenham a função de relator (a) denunciam uma certa inadaptação ao sistema de avaliação, perspetivando-se um conseqüente caráter pernicioso do sistema, tal como criticam duas docentes:

“Antes, se calhar era mais fácil... porquê? ... havia uma figura... o presidente do Conselho Executivo, e então prestava-se contas ao presidente do executivo... se o presidente do executivo fosse um presidente... daqueles que levam a peito o cargo [...] claro que aí era possível avaliar, porque se avaliava as pessoas como elas são, agora não... agora avaliam-se as pessoas como se exige que elas sejam [...] é tudo uma questão de hipocrisia. Aliás, se formos a ver os itens da avaliação, as dimensões... como é que alguém vai quantificar a dimensão... logo a que está logo no início... dimensão ética, moral, profissional. Se reparar bem, isso é quase como nós tentarmos pesar o ar” (E5).

“Eu para mim não é para prestigiar... para mim continua a ser com fins meramente economicistas... não sei se sou eu que estou errada, que estou a ver isto mal... sinto-me como um peixe fora da água. Acho que não tenho perfil para estas coisas... não tenho nada a ver com isto. Este sistema apanhou-me a meio do campeonato [...]. Há quem goste... acho que tem uma forma de ser diferente [...] nós, no fundo, acabamos por estar a ser... somos alvo de mais críticas... porque é assim, no fundo vamos... ao sermos nós a avaliar se calhar vamos receber mais críticas... criar, entre aspas, inimizades pode não haver necessidade [...] mau ambiente [...]. Eu acho que era tão interessante a convivência mas era... pode vir a funcionar como um entrave... acho que vamos começar... vai ser a lei da rolha, a lei de muita coisa, as pessoas vão se precaver, vão falar o mínimo possível, [...] vão exteriorizar o menos possível (...) vão deixar de ser sinceros” (E3).

Uma perspetiva crítica que uma outra docente leva mais longe, ao referir

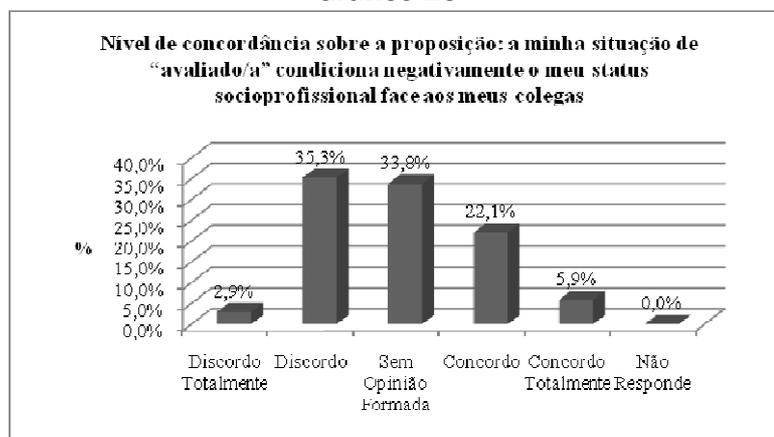
“Não concordo com a orientação ideológica e política das atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente. A avaliação docente não reconhece o mérito dos docentes, nem diagnostique-a as fragilidades que ajude a perspetivar rumos. Temos é um sistema de avaliação que reconhece o mérito das amizades” (Documento Pessoal C).

Aliás, é na própria perspectiva de uma outra docente relatora que as questões de prestígio e reconhecimento profissional estarão em franco descrédito, particularmente, quando quem está em causa são os docentes avaliados, além de revelar um certo grau de desgasto pela função de relatora que lhe foi cometida, quando questionada se, efetivamente, a avaliação do desempenho estaria a contribuir para um maior incremento do reconhecimento profissional e social do corpo docente:

“Não, nem pensar. [...]. Acredito que... eu costumo dizer eu cedia o meu cargo de boa vontade... preferia estar do lado de avaliada. Também considero que pode acontecer... quem está em causa é o avaliado... a nota será do avaliado. [...]. Coitado, é a maior vítima. E repare, para mim a maior vítima é um professor contratado” (E4),

dando a ideia de que este sistema de avaliação significa, fundamentalmente, uma espécie de “retorno ao estágio pedagógico”: “É difícil porque... pronto... nós já não estamos em estágio conforme foi o curso... não é... nós já temos a nossa profissão, já estamos a exercê-la..., mas continuamos [em estágio]...” (E7). O que, apesar de tudo, para uma parte importante dos docentes inquiridos (38, 2%), pode não significar que a avaliação do desempenho se concretize como fator de perda de *status* profissional em relação aos colegas, pese embora o facto de 33% dos inquiridos não terem uma opinião formada sobre o assunto e, ainda, os 28% de inquiridos que apontam para um sentimento de perda de *status* profissional, em relação aos colegas, decorrente da avaliação do desempenho (cf. gráfico 29).

Gráfico 29



Num posicionamento mais crítico sobre aquele pressuposto, os argumentos de outra docente entrevistada, acusando o sistema de, mais uma vez, ser pernicioso, concretizam um efeito da avaliação desprestigiante da classe docente aos olhos da sociedade, chamando, ainda, a atenção para a subserviência do sistema aos interesses de uma determinada elite da classe docente:

“Perdeu totalmente, perdeu prestígio, porque é assim... primeiro todas as políticas tomadas pelo Ministério da Educação colocaram o professor, não digo ridícula, mas numa posição de pouca consideração. Se formos ver, a comunicação social contribuiu para isso, os próprios pais, ao serem colocados na escola, embora eu concorde que eles entrem na escola, têm uma palavra a dizer, a maneira como isso aos pais deu ênfase... para haver falta de respeito [...]. Prestígio à classe docente não. Só traz prestígio a outros, a alguns... à elite... [...]. Eu acho que já no início vai... é fácil para alguns atingir essa elite, porque já faz parte da pretensão de líderes [...], vão trabalhar em função de... vão mostrar e vão trabalhar em função dos instrumentos exigidos, embora haja muitas coisas... isso também dá azo a compadrios ou a outras camaradagens que nem vale a pena falar. E o agrupamento, por sua vez, tem de cumprir ordens e impõe-nos a nós” (E5).

Congruentemente, outros argumentos vão no sentido de que o pressuposto de que a avaliação do desempenho vem prestigiar e reconhecer mais a classe docente perante a sociedade mostra-se algo artificial e retórico, alegando que outros fins estarão em causa:

“Não... este modelo de avaliação só é preciso para economizar mais dinheiro, porque assim não sobem todos, só sobe alguns. Não para dar prestígio, porque o prestígio dos professores é sempre o prestígio dos professores, e vê-se pelos resultados dos alunos. Quem ganha é o Ministério da Educação. [...]. Não, penso que não... penso que não traz... porque acho que... pronto os professores sempre foram avaliados e penso que agora é de maneira diferente” (E6);

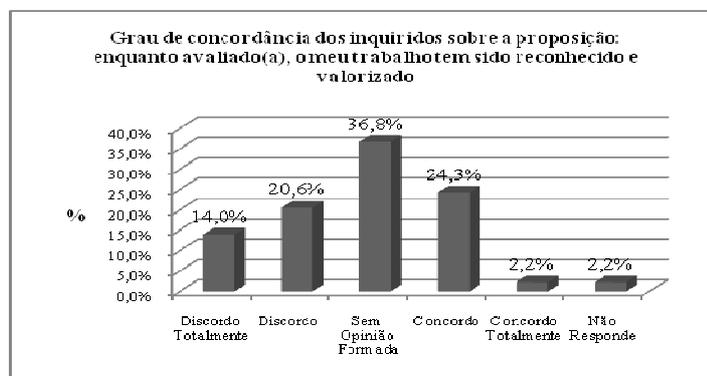
“Não. Não considero isso. Porque não é a realidade. Quem é bom professor continua a ser bom professor. Não foi pelo aparecimento da avaliação que os professores deixam de trabalhar e deixam de querer ser bons. Eu penso que mais... penso que isto está mais para o aspeto... como na comunicação social, sempre se vê mais os aspetos negativos e também poderá relevar mais esses aspetos negativos” (E9),

mesmo admitindo que a avaliação do desempenho poderia promover um maior reconhecimento profissional dos professores e educadores:

“No que se refere ao processo de avaliação docente, considero necessária e pertinente a sua existência, uma vez que, só assim poderemos ver valorizado e reconhecido o trabalho realizado nas escolas pela grande parte dos professores. No entanto, a minha posição relativa a essa questão é muito crítica, na medida em que os pressupostos que estão por detrás de todo este novo processo avaliativo, visam apenas uma política economicista e não no sentido de melhorar os resultados escolares dos alunos bem como o reconhecimento verdadeiro do trabalho realizado por alguns professores” (Documento Pessoal A).

Demonstra-se, aqui, uma tendência para os atores da periferia entrarem num claro dissentimento com alguns dos argumentos inscritos no discurso oficial, nomeadamente, o facto de a avaliação vir a contribuir para um maior reconhecimento e valorização profissional dos docentes. Com efeito, pela leitura do gráfico 30, e não obstante 26,5% dos docentes inquiridos manterem uma perspetiva concordante com aquele facto, o que é certo é que, por uma margem superior, temos 34,6% de inquiridos que discordam desse pressuposto, contando ainda com a ausência de opinião de uns consideráveis 36,8%.

Gráfico 30



Em termos de testemunhos mais diretos, aquele grau de discordância tende a evidenciar-se, já que na opinião de um docente relator, insurge-se um quadro preconceituoso contra a classe docente, assim observado pelo próprio:

“As pessoas pensam: ‘é bom que seja avaliado...’ mas não vem devolver o prestígio profissional... o professor teve que se sujeitar a provas... à avaliação... ‘o senhor quer ser professor?! As universidades estão abertas...’ não sei... é o tal estigma do professor que tem muitas férias... veem pelo lado dos alunos e não dos professores [...]” (E8),

Outra docente, seguindo a mesma linha de argumentação, concretiza:

“Perdeu [prestígio] ... quer dizer, as pessoas acham muito bem... que temos que ser avaliados... perdeu nesse aspeto, porque não fazíamos nada e agora vamos ser punidos... [...] estou praticamente no fim da minha carreira e queria sair... pelo menos que me valorizassem, que a sociedade valorizasse um professor e não está a acontecer... não... não de todo... tenho 29 de serviço e 2 meses [...]” (E10).

alegando, como consequência da avaliação do desempenho, a perda de autoridade dos docentes sobre os pais e perante a comunidade em geral:

“[...] o professor é visto... já trabalho há muitos anos na mesma aldeia e realmente as pessoas a mim respeitam, mas vejo com os meus colegas... tipos de atitudes que os pais têm com os meus colegas... é horrível e o professor está ali... só não o tratam por tu, por sorte. Quer dizer, nós perdemos completamente a autoridade [...]. Não vai mudar, se vier vai ser para pior... se os pais vieram a ter conhecimento... e a avaliação pode ser falsa... um colega meu tirou um Satisfaz ou Não Satisfaz... é corrido pela aldeia... já agora entram pela sala dentro e dizem que querem o caderno do ‘meu filho para ver o que ele faz...’ [...] a avaliação vem-nos trazer prestígio?! Ai não, o legislador dizia que sim, mas não vem, mas não vem...” (E10).

Decorrentemente, para além do alegado desprestígio profissional, uma outra docente sugere que emerge do contexto da avaliação do desempenho um aparente desproteccionismo da classe docente, por parte do próprio Ministério da Educação, designadamente face à interferência de outros atores da comunidade educativa:

“[...] eu penso que isto é um problema social que estamos a passar e grave, a nível familiar... tem que se começar pelos pais, que contestam aquilo que o professor faz, mesmo [o professor] tendo razão, eles contestam. Portanto, penso que... e no momento em que o professor não pode exigir, porque o pai não quer que o menino faça esta e aquela tarefa... está a desvirtualizar e não temos, também, por trás, não digo o agrupamento em si, mas a nível do Ministério, entre aspas, quem nos defenda” (E9).

Para além de se afirmar com o argumento de que viria a prestigiar mais a classe docente, o discurso oficial, como já antes vimos, justifica a institucionalização deste modelo de avaliação recorrendo ao argumento de que deverá promover um mais significativo desenvolvimento profissional dos docentes. Apesar de se registar a consideração de que se augura algum contributo da avaliação do desempenho como fator que poderá promover o desenvolvimento profissional dos docentes, algo assim explicado por um docente:

“[...] o professor que é avaliado tende a valorizar-se, porque ninguém gosta de ser mal avaliado e como a valorização, a progressão, os estudos a atualização, a formação contínua são pontos que vão direta ou indiretamente servir para avaliação dos professores creio que é das poucas coisas que os professores têm nas mãos deles para poderem trabalhar” (E1)³⁹⁴,

³⁹⁴ Refira-se que no reduzido quadro de aspetos positivos atribuídos ao sistema de avaliação do desempenho docente, a par desta alegação, é de observar, apesar das contrariedades que os atores lhes associam, a referência a outros dois aspetos que acolhem um parecer positivo de alguns dos docentes entrevistados, designadamente: “Há coisas na avaliação que eu acho bem, por exemplo, desde que se fala na avaliação a assiduidade tem melhorado muito, e isso é uma coisa boa. Eu, pessoalmente, como professora, tento dar o meu melhor, desde sempre, desde que iniciei a minha carreira. Agora, eu tenho um CEF, miúdos que me põem os cabelos em pé, são miúdos que são marginais autênticos e quando o Diretor me for avaliar, qual a turma que vai escolher ou qual é que eu vou escolher...? Até podia ser mesmo uma dessas, para que ele pudesse ver como é que eu tenho de lidar com aqueles vândalos que ali tenho... agora eu... sinto-me... tentar fazer o meu melhor, mas perdinha” (E3), em que se verifica

também é verdade que surge como um argumento do discurso oficial que é declinado pelos docentes, sendo que investir em mais formação profissional tratar-se-á mais de uma postura competitiva de cada docente perante os seus pares:

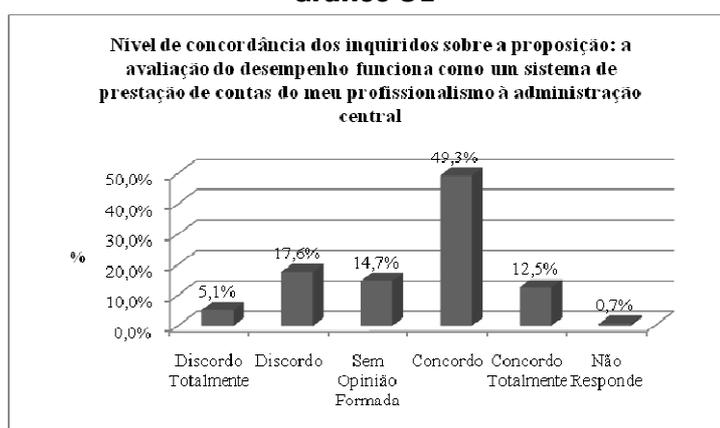
“Se calhar, de certa forma não são mais profissionais... são mais... completam mais a sua formação.... mas não são mais profissionais. É completamente diferente. Porque é como eu digo, um profissional é muito difícil de quantificar [...] só que com este sistema... os professores sentem-se na obrigação de ter uma formação mais adequada. E está acontecer pelo caso de que ninguém quer ser ultrapassado por ninguém... a tal competição que já falei no início. É mais obrigatória que não sei se o efeito é o que se pretende” (E5).

Consequentemente, a avaliação do desempenho docente emerge, na perspetiva dos docentes entrevistados, como uma tecnologia de prestação de contas que serve os interesses do Ministério da Educação, pelo que

“[...] estamos a prestar contas aos senhores de lá do governo que querem fazer de conta lá para a União Europeia... que temos gente que está... que tem médias... que atingiram X % de qualificação... e a outra parte outra vez da economia. O que querem é ter alunos com a qualificação... economizar, mas não sei se os meninos que vão ter o 12º serão capazes” (E3),

tratando-se de um exercício de prestação de contas que, para a maioria dos docentes inquiridos (61, 8%), está, claramente, focalizado na administração central:

Gráfico 31



uma tentativa, embora algo tímida, em olhar para a avaliação como forma de tornar mais visíveis comportamentos mais desleixados de alguns docentes: “Também tem pontos fortes... pelo menos... os professores... os tais preguiçosos pelo menos já não podem dar azo à preguiça, embora considero que se era um professor que faltava, continua a faltar na mesma e se vem às vezes era melhor faltar... vem com pouca vontade de trabalhar” (E5).

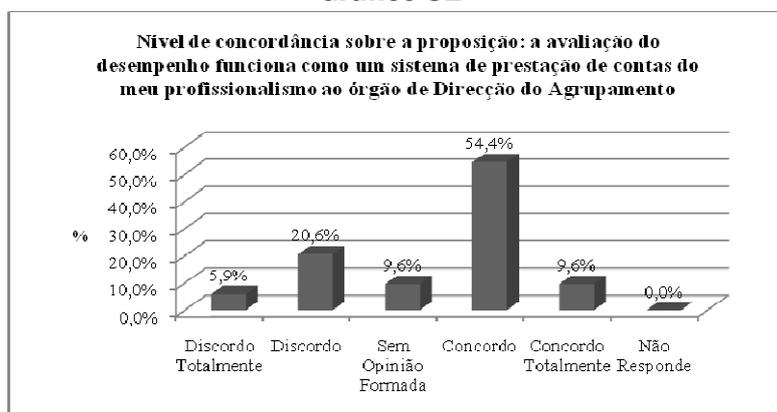
E isto apesar de alguns dos testemunhos terem dado a perspetiva de que o agrupamento é visto como mero intermediário dessa prestação de contas:

“Não, eu acho que aí é mais um floreado da questão da avaliação, [...] um intermediário que está a ser pressionado... também sofre a mesma pressão do professor a nível individual... também está a ser pressionado, [...] e andamos assim até chegar lá cima até ao Ministério” (E5).

“Sim. O professor, no fundo está obrigado a mostrar algo, a mostrar números, está a mostrar números... é tudo uma questão de economicismo. (...). O professor trabalha mesmo em função do que esperam dele. [...] Ao ministério... fundamentalmente ao Ministério. [...]. Embora passe pelo sr. Diretor por causa da decisão da nota, mas é do Ministério” (E5).

Pela análise do gráfico 32 percebe-se que, no quadro dos docentes inquiridos com recurso ao questionário, 54, 4% concorda e 9, 6% concorda totalmente com o facto da avaliação do seu desempenho representarem um exercício de prestações de contas feito ao Diretor do agrupamento:

Gráfico 32



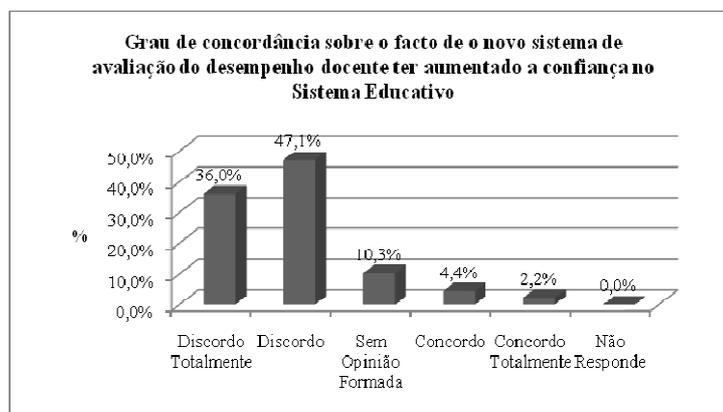
Embora, numa posição mais difusa, há quem atribua a capacidade do agrupamento para assumir, de forma mais consequente, essa prestação de contas, tratando-se de um fenómeno administrativo e sócio-organizacional tipicamente periférico, mesmo decorrendo de uma imposição da administração central:

“Sim... no fundo... ao agrupamento, à equipa de avaliação... a observação de aulas, a gente apresentar os dossiers... no fundo vamos-lhe apresentar um resumo do que foi o nosso trabalho durante o período de avaliação... no fundo acho que é um prestar contas... É o Ministério da Educação que impõe ao agrupamento” (E6);

“As contas que queria prestar era aos alunos... mas já nem por isso... será à hierarquia... não sei [...]. Acho que a classe docente não é assim tão heterogénea... nós trabalhamos com um objetivo... se um diz que é para obter o aumento de notas individuais... eu já estou naquela que para progredir basta um bom e exigir um muito bom... não é isso que eu procuro” (E8).

Aliás, a lógica de prestação de contas parece ter introduzido a avaliação numa circunstância de “menor aceitação do sistema” ou de olhá-lo como algo que, simplesmente, terá que ser burocraticamente cumprido, se bem que sempre discutível à luz do argumento de que “[...] para um novo processo, seja ele qual for, possa ser bem sucedido tem de ter a aceitação por parte dos atores envolvidos” (Documento Pessoal B).

Gráfico 33



Dizer ainda que, tendo-se desenvolvido um quadro de evidências demonstrativo de que os atores periféricos sujeitos ao sistema de avaliação encetam um quadro de sentidos, perceções e significados sobre a sua institucionalização algo pejorativo, seja pela perspectiva do condicionamento de acesso e progressão na carreira, pelo significado de “controlo remoto” a partir da administração central da sua ação, seja pela desagregação da classe docente, com claros efeitos ao nível de ações mais individualistas, competitivas e até conflituosas desenvolvidas e estabelecidas entre pares, as políticas e práticas de avaliação do desempenho em análise colhem um parecer negativo generalizado dos docentes sobre a sua relevância e contributo para ter aumentado a confiança no sistema educativo português (cf. gráfico 33).

3. TENSÕES, OPORTUNIDADES, DILEMAS E (IM)POSSIBILIDADES DE UMA REFERENCIALIZAÇÃO MULTIFOCALIZADA

Após o anterior exercício de descrição dos dados empíricos, é o momento de destacarmos alguns dos aspetos interpretativos mais significativos sobre as (im)possibilidades do desempenho docente emergir como realidade *multirreferenciável*, pondo em relevo um determinado quadro de dimensões, categorias e consequentes domínios de indicadores de análise através dos quais concretizaremos, com alguma precisão, a interpretação delimitativa de concepções, narrativas e racionalidades oriundas de diversos ambientes educacionais definidores e caracterizadores do desempenho docente. Um exercício interpretativo que versará, também, a alusão a diferentes referências e à forma como se inter-relacionam no quadro geral da referencialização da avaliação do desempenho dos professores e educadores e da respetiva tradução em termos de narrativas associadas.

Concretamente, nos pontos que se seguem procuraremos debater as inter-relações das orientações macro e mesodiscursivas decorrentes do eixo burocrático (3.1.) e do eixo técnico gestor (3.2.), as inter-relações macro e microdiscursivas no que concerne aos sentidos e significados *diferenciadores* e *fragmentários* da avaliação do desempenho docente ocorridas em contextos micropolíticos (3.3.) e, por fim, as inter-relações observadas entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática do profissionalismo docente (3.4.).

3.1. A macrorreferencialização da avaliação do desempenho docente e os movimentos (re)produtores da burocracia periférica

Na esteira do nosso quadro de dimensões, categorias e domínios de indicadores de análise e interpretação – já antes equacionado (cf. quadro 9 do capítulo V) – as nossas relações interpretativas alinham-nos, primeiramente, com perspectivas burocráticas no que diz respeito ao sentido e significado atribuídos ao desempenho docente e à sua avaliação, seja numa ótica macrodiscursiva, seja no quadro mais periférico do mesodiscurso

É dentro desse quadro orientador que a linha do *eixo burocrático* alusiva à macroestrutura do sistema concretiza uma perceção da referencialização baseada no “discurso oficial” do significado do desempenho docente e consequente avaliação, em que as estruturas, os

normativos, as práticas e os comportamentos surgem, na perspectiva da “face oficial” do sistema educativo, estruturados por via da normalização burocrática central. Aquilo que, em termos de campo de análise e interpretação propriamente dito, tem que ver com a compreensão daquele “discurso oficial” sedado na dimensão central da administração educativa, no que concerne ao entendimento dado ao desempenho docente, em maior ou menor desarticulação com as perspectivas diversas, convergentes ou divergentes, dos meso e microcontextos escolares.

Daqui sobressai o caráter isomórfico do referencial da avaliação na sua versão oficial e a perspetivação do desempenho docente como objeto de avaliação *macrorreferencializado* através de referências centrais pré-estabelecidas.

Com efeito, os pressupostos que decorrem do *eixo burocrático* da administração central são verificáveis por via de um exercício de prescrição capaz de decidir sobre a habilitação e normalizar o acesso a um determinado estatuto de realização e ação profissional dos docentes.

Da mesma forma, a *perspetiva meritocrática do desenvolvimento da carreira* emerge como uma característica fundamental do *eixo burocrático*³⁹⁵, fazendo depender a progressão profissional dos docentes do respetivo nível de desenvolvimento das suas competências profissionais e, decorrentemente, da avaliação efetiva do desempenho e mérito associado. Além disso, podemos verificar pela análise dos dados empíricos que a formação profissional dos docentes afirma-se com substanciais efeitos no desenvolvimento da carreira que, ao mesmo tempo, permite identificar, promover e premiar o mérito individual de cada docente. Caso será para dizer que a *definição meritocrática da progressão profissional* ou do conceito de *carreira* implica, também, que a formação e aprendizagem contínuas devam surgir numa relação direta com as funções desempenhadas e alinhadas com o caráter mensurável do mérito profissional³⁹⁶, também pelo

³⁹⁵ Tal perspectiva, decorrendo de uma orientação weberiana, encerra um sentido de “mérito profissional” acoplado aos principais pressupostos inerentes à definição burocrática das carreiras profissionais, incluindo a respetiva definição meritocrática da progressão profissional ou, simplesmente, de “carreira”. Assim, apela-se às principais referências constitutivas do mérito profissional integradas na tese weberiana: eficiência de gestão dos recursos educativos; eficácia burocrática; eficiência dos processos; uma performance orientada para a conformidade à norma burocrática; adequação das competências dos funcionários aos objetivos do sistema organizacional e social; dinâmicas socioprofissionais baseadas em conhecimentos pré-ordenados com efeito reprodutivo; socialização profissional para a conformidade à norma burocrática; normalização com efeito prescritivo do desempenho profissional e um consequente controlo burocrático da profissão docente; desenho burocrático, impessoal e funcional da profissão tipicamente centralista, resultando numa padronização de competências profissionais; os funcionários como agentes de reprodução da norma burocrática. Congruentemente, o “mérito profissional” alinha-se com referentes fundamentais que caracterizam o desempenho bem sucedido de cada funcionário/docente: educar/formar para a conformidade social, cultural, política e ideológica ou ordem instituída segundo uma racionalidade *a priori*, promover processos de ensino-aprendizagem eficientes pela gestão racional e otimizada dos recursos pedagógicos e didáticos; elevar os níveis de qualidade da educação com referência aos requisitos técnico-burocráticos pré-ordenados; centrar a ação docente no cumprimento das finalidades do sistema educativo; responder aos interesses da classe dominante (cf. capítulo III).

³⁹⁶ Isto apesar de os dados empíricos recolhidos demonstrarem que existe um claro desfasamento e desarticulação da formação proporcionada aos docentes e as exigências profissionais que o sistema lhes impõe.

facto da formação estar limitada às áreas tornadas obrigatórias por prescrição central, nomeadamente no domínio da educação tecnológica.

O efeito de normalização do acesso a um determinado estatuto de realização e ação profissional dos docentes proporciona uma lógica de distribuição e diferenciação legais das funções docentes, em função da hierarquização administrativa da carreira e da verticalização das relações socioprofissionais. Verificámos pela análise dos dados documentais que, alinhando a sua ação com esses pressupostos, o Ministério da Educação concretiza uma clara *diferenciação de funções* entre docentes pela via da “[...] senioridade na profissão, ao propiciar-se a docentes situados nos últimos escalões da carreira a sua dedicação a diversas funções especializadas”³⁹⁷. Assim, percebeu-se que o processo de *diferenciação de funções*, seguindo a via da hierarquização do tipo vertical, alinou-se com uma orientação de inspiração fayolista (cf. H. Fayol, 1984; J. Lody, 1971) do legislador garantir o *primado da avaliação bem administrada*.

Congruentemente, o arranjo macroinstitucional que desocultámos no manancial de dados que recolhemos sugere uma arquitetura do sistema de avaliação baseada numa estrutura orgânica precisamente tendo em vista a coordenação de todo o processo avaliativo (CCAD), o acompanhamento e supervisão do desempenho dos avaliados (relator), o acompanhamento e supervisão do desempenho dos avaliadores (coordenadores de departamento) e a execução e tomada de decisão final sobre o processo avaliativo (júri de avaliação), a que se acrescenta uma quase sacralizada crença na superioridade técnica dos relatores. Além disso, a função de avaliar, estando distribuída por funções mais específicas associadas a cada um dos intervenientes anteriormente referidos, surge amplamente prescritiva, sendo tratada pelo legislador com uma afirmação, por um lado, de responsabilidade inviolável e, por outro, de perda de estatuto por parte dos protagonistas como consequência da sua não aplicação, emergindo, assim, como algo que decorre da efetividade da *pressão técnico-burocrática* (C. Bernardes, 1990). Neste caso, o arquétipo da “senioridade” acaba por ter um significado central ao nível da estruturação das relações socioprofissionais que passam a caracterizar a hierarquia do pessoal docente, sendo esta a via fundamental que marca a tendência para a verticalização das relações hierárquicas estabelecidas entre os docentes.

³⁹⁷ Cf. n.º 6, do artigo 35.º, do Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

Assiste-se, portanto, à tradução de uma separação de funções inerentes à circunstância de gerir a avaliação e avaliar o desempenho, em oposição à circunstância de ser avaliado. E, efetivamente, o quadro dos intervenientes na avaliação sugere uma distribuição de papéis pelos docentes que os coloca em posições com diferentes capacidades para exercer, uns sobre os outros, o poder e a autoridade legítimas no interior da organização escolar, o que, claramente, decorre do sistema de avaliação macroinstitucionalizado, a que equivale uma quase imediata *hierarquização administrativa*, fruto de uma distribuição legal e normativa de papéis e funções segundo critérios e pressupostos centralmente estabelecidos.

Decorrentemente, através da análise dos dados, entendemos que o legislador prescreve determinadas referências de desempenho, em cuja definição o observador-avaliador e o avaliado são formalmente colocados numa situação de completa exterioridade face ao respetivo processo de definição, mantendo a interferência daqueles atores periféricos suficientemente distante da zona de influência da normalização do desempenho docente e da sua avaliação. Assim, a avaliação do desempenho docente insere-se no quadro da *avaliação reguladora*, necessariamente arrolada na *deriva autoritarista* (cf. C. Hadji, 1994)³⁹⁸ do Estado avaliador, encerrando o recurso a um determinado quadro de referências, referenciais e referentes com origem numa *ditadura administrativa*, que o Estado utiliza para afirmar o seu poder como possibilidade de se fazer obedecer em função de um determinado mandato prescrito por normas legais, alinhando-se com uma dinâmica de poder que tende a conservar, reproduzir e perpetuar uma certa ordem das coisas (*idem, ibidem*: 114), em especial, a estratificação social e profissional do corpo docente que lhe é mais favorável.

Trata-se, portanto, de uma perspetiva alinhada com os objetivos educacionais perfilhados pelo mando administrativo central, segundo a lógica de um quadro de finalidades pré-ordenado. Ao mesmo tempo, esse efeito de pré-ordenação promove a descrição comportamental e observável do desempenho docente prescrevendo e racionalizando o que, em termos concretos, deve ser avaliado (R. Tyler, 1949), segundo um registo de gestão de pessoal centralizada.

³⁹⁸ Ideias que, como vimos, estão radicadas no objetivismo positivista que, por princípio filosófico, impõe, autoritariamente, os valores associados à conceção do objeto em avaliação e dos próprios mecanismos avaliativos, de tal modo que não permite abrir a discussão do respetivo referencial de avaliação, reduzindo as práticas avaliativas a um trabalho de controlo, de recolha de informação e de confrontação com as normas pré-existentes e dadas como adquiridas. Instala-se, portanto, a perspetiva do *status quo* avaliativo, segundo as premissas e os dogmas de uma ordem social, cultural e ideológica pré-ordenada. Esta lógica autoritarista e tecnicista (com significado tecnocrata) decorre, portanto, de análises quantitativas, experimentais e objetivistas, supondo um trabalho operacional dotado de uma escassa margem de flexibilidade, reportando-se a uma abordagem normativa de caráter prescritor e burocrático dos processos avaliativos (cf. capítulo II).

Ao mesmo tempo, é pela análise das evoluções comportamentais dos docentes, com referência a determinadas dimensões, domínios e indicadores de desempenho, que se parte para a quantificação do (des)mérito do desempenho de cada docente, pelo que a avaliação do desempenho docente apresenta, em discurso oficial, referências, referentes e, portanto, um quadro referencial do tipo *instituído*, sob a forma de norma-padrão a reproduzir.

Daqui sobressaem, claramente, aspetos típicos da centralização burocrática das políticas educativas, instrumentalizando-se a avaliação como mecanismo de *recentralização administrativa da educação*, e concretizando-se a ideia de referencial central como algo que pré-existe à ação periférica, pelo que, em discurso oficial, falar de processos de referencialização que envolvam a participação dos atores da periferia fará pouco ou nenhum sentido, estando o discurso oficial apenas interessado no *engajamento burocrático* e normativo – tipicamente reprodutor - dos elementos da CCAD, dos coordenadores de departamento, dos relatores e júris de avaliação em que estão integrados. Ao mesmo tempo, as lógicas de liderança que atravessam aquele quadro de gestão e execução das políticas e práticas de avaliação do desempenho docente tendem a tipificar-se segundo a configuração do “líder treinado” em função das “melhores maneiras” de atuar (J. Costa, 2000: 19), burocraticamente definidas, em que os líderes, estando dispersos por uma hierarquia de avaliação verticalizada e hermética, protagonizam esquemas de *liderança gestonária da avaliação*³⁹⁹.

Assim, os dados empíricos recolhidos permitiram-nos reintroduzir o debate desenvolvido em torno da centralização *versus* descentralização das estruturas educativas, claramente atualizado, com sentido recentralizador, através das atuais políticas de avaliação de professores e educadores, concretizando as “velhas” relações estabelecidas entre o Estado (detentor do poder e controlo político administrativo) e a periferia, atualizando e reforçando a configuração do *Estado administrativo* sedeado no *Modelo Estatista* da educação (J. Formosinho, 1991).

Caso será para dizer que a relevância dada ao princípio da autonomia do agrupamento e seus atores (a julgar pela leitura dos textos oficiais sobre a avaliação do desempenho docente)

³⁹⁹ A propósito, Jorge Adelino Costa (2000: 30) distingue “liderança” de “gestão”. Não obstante, os atores que lideram os processos de implementação das políticas e práticas de avaliação, pela própria natureza que lhes é impingida pela norma burocrática, emergem como líderes formais desses processos, mesmo estando alocados em níveis de responsabilidade diferenciados, configurando-os como “gestores que lideram” ou como “líderes que gerem”.

situa-se mais ao nível da gestão da avaliação e menos ao nível da direção das políticas e práticas de avaliação, contrariando, desta forma, a verdadeira natureza do conceito de autonomia.

Por esta via, a institucionalização das políticas e práticas de avaliação do desempenho docente surgem contrárias ao movimento da autonomização das organizações escolares, dado que, por exemplo, os principais atores a quem está, formalmente, cometida a função de gerir e coordenar a avaliação tendem a ser inseridos, como vimos, numa lógica de obrigatoriedade do cumprimento burocrático que prescreve todo o mecanismo avaliativo. Além disso, mesmo admitindo-se que a avaliação decorre de objetivos pré-definidos em sede de projeto educativo, estes acabam por ser acoplados a um quadro de referências centralmente definidas, significando que o trabalho de gestão/coordenação da avaliação é claramente sujeito ao controlo burocrático da administração central e regional. Algo que, aliás, se alinha com um sentido de projeto educativo convertido num mero artefacto da vida organizacional do agrupamento, sendo que, face às dimensões simbólicas, culturais e necessariamente administrativas que lhe são associadas (cf., a propósito, J. Costa, 2004), a sua elaboração obedece a uma instrumentalização das suas principais orientações e prioridades em prol das políticas e práticas de avaliação do desempenho docente centralmente prescritas. Como tal, tende a ser dotado de uma configuração (neo)institucional, própria de um documento de legitimação externa, ocultando, ao mesmo tempo, os malogrados princípios de participação, negociação e adesão coletiva num quadro de definição periférica de referências e objetivos da avaliação do desempenho. Pela mesma via, as políticas e práticas de avaliação suscitam uma tendência muito forte para tornar a função de “ser professor” mais exposta à opinião pública, segundo o pressuposto de que é dessa função que, de forma mais substancial, depende a edificação e a sustentação do sistema educativo (H. Ramalho, 2009).

Por outro lado, pelos dados recolhidos observámos que são associadas ao sistema de avaliação sentidos que se alinham com o excesso do efeito burocrático e de algumas das disfuncionalidades⁴⁰⁰ verificadas ao nível da viabilização do processo de avaliação, em que os atores da periferia se deparam com situações aparentemente irresolúveis com recurso às regras centrais, designadamente sobre a inadequação dos aspetos burocráticos do sistema aos recursos

⁴⁰⁰ Sobre as disfuncionalidades da burocracia, veja-se David Beetham, 1987.

humanos disponíveis no agrupamento, a que subjazem sentimentos de alienação rapidamente transformados num misto de resignação e de alguma *intensificação* do trabalho docente.

Não será de estranhar que associemos à avaliação do desempenho a metáfora do “controlo à distância” da ação docente e do próprio funcionamento do agrupamento e escolas agrupadas, seja do ponto de vista organizativo e administrativo, seja do ponto de vista da gestão curricular e pedagógica. Congruentemente, termos como centralização, descentralização, autonomia, participação e colegialidade, tendem a ser inscritos num discurso instrumental em prol da *(re)centralização*, da *(re)burocratização* e da *despolitização* dos contextos e processos de tomada de decisão educativa, com especial incidência no quadro da referencialização da avaliação de professores e educadores, de onde a imagem do Estado regulador sai francamente reforçada. Efetivamente, as políticas e, mais concretamente, as práticas de avaliação do desempenho docente são claramente inscritas na conceção gestonária da educação e do próprio corpo docente, alinhando-se com o pressuposto da “gestão que atua na periferia (na escola) como um mecanismo que oculta um *controlo à distância*” (C. Estêvão, 1995). Da mesma forma, o paradigma da “autogestão”, alinhado com o pressuposto do “retorno do poder e da reconstrução do paradigma da centralização” perpetua-se sob a forma de uma centralização desconcentrada (L. Lima, 1998).

Assim, a análise dos nossos dados empíricos remete-nos, propositadamente, para a esfera do *eixo da burocracia periférica*, com os designados *movimentos integradores* da avaliação, vislumbrados a partir de uma socialização socioprofissional conforme à norma central e das consequentes tendências para a reprodução do padrão avaliativo central⁴⁰¹. Tais movimentos, não obstante a sua circunstância periférica, denunciam uma instrumentalização da ação dos docentes na perspetiva da gestão normalizada segundo uma lógica de “agência de gestão” do Ministério da Educação, em que a avaliação do desempenho concretiza um sentido institucionalizador dos pressupostos educativos centrais do tipo descendente ou *top-down* (A. Bolívar, 2000), no rastreio do qual os docentes parecem desenvolver reações tipificadas entre a passividade e a acomodação ao sistema de avaliação, sendo que nestes casos prevalece o sentimento de submissão ao sistema

⁴⁰¹ Pese embora o facto de que não nos surge como uma questão suficientemente clarificada saber como estas variáveis se intercedem.

por força das consequentes perdas que a não adesão possa vir a representar para cada docente, e vice-versa.

Efetivamente, as ponderações e as racionalidades limitadas⁴⁰² com sentidos múltiplos que os docentes vão construindo e desenvolvendo acerca do sistema de avaliação e da sua própria condição de avaliados são equacionadas em função de perdas e ganhos de carreira (de uns sobre os outros e face ao próprio sistema), decorrentes de uma maior ou menor adesão ou, dito de outra forma, de um maior ou menor comprometimento com o sistema.

A ideia geral que decorre da análise dos dados concretiza uma perspetiva da avaliação do desempenho amplamente condicionada pelas potenciais mudanças operadas ao nível da carreira profissional, associando-se-lhe os pressupostos de adesão muitas vezes intercalados com sentimentos de resistência, mas submetidos à maior predominância de sentimentos de resignação. Não obstante, esse tipo de comportamento inscrito numa espécie de “resistência passiva” coloca os docentes numa lógica do serviço público dominante no plano da ação organizacional do agrupamento, levando a que permaneçam relativamente indiferentes à crítica lançada às perspetivas meritocráticas e, até, apáticos com propensão para darem origem a “comportamentos de recuo” (E. Friedberg, 1995: 64), conduzindo ao desenvolvimento de condutas estrategicamente adotadas que implicam uma resistência à participação “consciente e voluntária”, pelo que, na dúvida, preferem refugiar-se na segurança mínima da autoridade formal (M. Crozier, 1963: 252-254), que prescreve o sistema de avaliação.

Além disso, a leitura e análise dos dados empíricos remetem-nos para a discussão dos pressupostos inerentes ao *eixo da burocracia periférica*, sugerindo um *engajamento organizacional* de onde sobressaem os denominados atores “emergentes”, designadamente a figura do relator sediado num novo *locus* de autoridade e poder legais de onde sobrevém, também, o efeito da *subordinação hierárquica* dos avaliados, em que parece ganhar plausibilidade que se fale da emergência dos “novos supervisores” a quem são delegados determinados poderes e mandatos de autoridade⁴⁰³, sem que seja plausível falar na “delegação de liderança”⁴⁰⁴.

⁴⁰² Cf. H. Simon, 1983; J. March e H. Simon, 1974.

⁴⁰³ Herbert Simon (1983:112) define autoridade como “[...] o poder de tomar as decisões que orientam as ações dos outros”.

Portanto, da “nova” estrutura hierárquica associada à implementação do sistema de avaliação, novos “funcionários burocráticos” (M. Weber, 1983), novas relações sócio-organizacionais, profissionais e pessoais emergem no agrupamento e nas escolas que dele fazem parte. Congruentemente, as relações de poder e de autoridade formais decorrentes da institucionalização desses novos “funcionários burocráticos” tendem a capacitar determinados atores (avaliadores) em detrimento de outros (avaliados) para o uso de um grau de poder e autoridade formais acrescidos, quando comparado com o passado recente. Essa capacidade do uso de poder, destacando o poder advindo da esfera restrita da avaliação do desempenho, estabelece a relação entre os docentes a quem é legalmente reconhecida a capacidade para gerir/coordenar, supervisionar e avaliar – duplo efeito de *mando* e *dominação* - e os docentes que têm de se submeter à execução da avaliação e às suas consequências – duplo efeito de *obediência* e *sujeição* (R. Srour, 1998: 135).

Como tal, torna-se empiricamente evidente que, em particular, a figura do relator emerge como alguém que tem, inerentemente, uma capacidade significativa para influenciar e condicionar o processo de estabelecimento das novas relações hierárquicas, dado que estas decorrem, em grande parte, daquela diferenciação de posse de autoridade formal e da capacidade do uso do poder que lhe está inerente, sendo referido, por alguns docentes, que esse uso de poder mostra-se algo imprevisível e, por isso, mais ameaçador. Inversamente, os docentes avaliados começam a ser conotados como os “novos subordinados” da classe no quadro de uma nova hierarquia e configuração organizacional da escola.

Diríamos, então, que em termos conflito organizacional (latente ou manifesto), o grande embate é travado na relação direta entre o relator e o avaliado, muito particularmente porque ao primeiro está cometido o papel específico de observar aulas, que, em primeira instância, determinará a atribuição das menções de *muito bom* ou *excelente*. Consequentemente, a figura do relator tende a assumir um protagonismo acrescido pelo facto da atribuição daquelas menções “superiores” tender, também, a funcionar como instrumento promotor de uma certa

⁴⁰⁴ No dizer de Robert Srour (1998: 151) a *liderança* conquista-se incessantemente, e caracteriza-se por ser demasiado volátil, efémera e estar sujeita à identificação dos liderados, aos seus interesses e expectativas, ultrapassando os limites hierárquicos e institucionais da figura do “chefe” e do “gestor”.

diferenciação, seletividade e, em casos mais extremados, de segregação socioprofissional dos docentes (M. Santos Guerra, 1995).

Neste quadro de análise e interpretação do papel assumido pelos vários atores envolvidos na gestão e execução da avaliação do desempenho docente, com algum destaque propositado para a figura do relator, damos-nos conta que assistimos a uma (re)configuração hierárquica - saída da arquitetura do sistema de avaliação do desempenho - que é realçada pelo facto de dar origem a “beneficiários” mais diretos e mais interessados na sua institucionalização, criando algum *dissentimento* entre a contestação de alguns que se sentem ameaçados, e a aceitação de outros, por acreditarem que a adoção das regras instituídas simbolizam uma vantagem da qual podem fazer um uso estratégico no quadro da dinâmica organizacional.

Nestes termos, ao serem influenciados pela dinâmica administrativa, aqueles “beneficiários” mais diretos tenderão a adotar estratégias pessoais e grupais no sentido de proteger e promover os seus próprios interesses, sendo que procurarão consolidar um padrão burocrático que lhes permita estabilizar o sistema e, por outro lado, evitar a emergência e implementação de posicionamentos mais contestatários que ameacem os seus próprios interesses (D. Beetham, 1987: 74) e situações estáveis que construíram até ao momento e às quais acomodaram a sua ação organizacional⁴⁰⁵.

Genericamente, do ponto de vista empírico, podemos observar, ainda, que no complexo jogo da avaliação, especialmente no que concerne à sua gestão e institucionalização periféricas, o *engajamento burocrático* e normativo dos gestores-avaliadores ocorre com efeito prescritivo a partir do referencial central, decorrendo daí um grau elevado de comprometimento desses atores com o trabalho de organizar o tipo de resposta que o discurso oficial, de alguma forma, antecipa. Inserida, assim, no paradigma da “dominação legal da administração burocrática” (M. Weber, 1993: 173) a avaliação do desempenho constitui um *corpus* de direito legal racionalmente instituído, incorporando um conjunto de regras intencionalmente prescritas (em que cada regra tem uma aplicação concreta, de acordo com a ordem legal instituída) e corresponde tal, também, a uma forma específica da distribuição do poder na organização.

⁴⁰⁵ Isto já havia ocorrido com a criação da figura do “professor titular” com a revisão do Estatuto da Carreira Docente promovida pela legislatura do XVII Governo Constitucional (cf. capítulo IV).

O Diretor do agrupamento, na perspetiva de líder da organização, exerce o seu poder burocrático obedecendo à ordem impessoal, mas racional, ostentando um estilo de liderança tipicamente autocrático e caracterizado por uma “cega” obediência e cumprimento para com o “direito” instituído relativamente à avaliação, sendo que as políticas e práticas de avaliação alinham-se, no dizer dos docentes, com o arquétipo da “dominação legal”⁴⁰⁶ e na “expectativa programática” (R. Mayntz, 1977: 106).

Percebendo-se que o exercício da avaliação dos docentes, particularmente ao nível da atuação da CCAD, não deixa de obedecer a regras heterónimas, que concretizam determinadas expectativas alinhadas com sentimentos de “igualdade de tratamento”, precisamente sob o signo da regulação da aplicação das regras centrais, sustentado por um isomorfismo procedimental segundo uma racionalidade *a priori*.

Aliás, o pressuposto da *narrativa da normalização* implica, como vimos (cf. capítulo III), uma certa instrumentalização do papel do líder (intermédio) enquanto coordenador, gestor e supervisor que exerce o poder burocrático de controlo, condicionamento e avaliação dos seus subordinados, obedecendo a uma ordem impessoal normalizada e racionalizadora do comportamento e desempenho prescritos e esperados. Como consequência, a estratégia da responsabilização (“accountability”) permite aos Diretores Executivos, coordenadores, relatores e elementos da CCAD reforçar e legitimar o seu poder para o exercício do qual estão administrativamente mandatados (cf., a propósito, A. Afonso e C. Estêvão, 1992).

Vários indicadores empíricos sugerem que aquele *engajamento burocrático*, estando focalizado na gestão protagonizada pela CCAD, acusa uma certa orientação autocrática na gestão da avaliação do desempenho, ao mesmo tempo que o funcionamento desse órgão de gestão da avaliação tende, simultaneamente, a incrementar dinâmicas desenvolvidas em círculos restritos condicionados pelo Coordenador da Comissão. Por outro lado, pareceu-nos absolutamente

⁴⁰⁶ Max Weber (1993: 175-176 [itálicos do autor]) define “dominação” como a possibilidade de se fazer obedecer em função de um determinado mandato prescrito por normas legais, e afirma que “O tipo mais puro de dominação legal é aquele que se exerce por meio de um *quadro administrativo burocrático*. Só o dirigente da organização detém uma posição de comando, seja por apropriação, seja por eleição ou por designação do seu predecessor. Pelo que as suas faculdades de comando são também ‘competências’ legais”. Refere, ainda, que “Obedece-se, não à pessoa em virtude do seu direito próprio, mas sim à *regra* instituída, a qual estabelece ao mesmo tempo a quem e em que medida se deve obedecer. Também o que ordena obedece, ao emitir uma ordem, a uma regra: à ‘lei’ ou ao ‘regulamento’ de uma norma *formalmente* abstrata. O sujeito que ordena é o ‘*superior*’, cujo direito de comando está legitimado por uma *regra* instituída, com referência a uma ‘*competência*’ concreta, cujas delimitação e especialização se fundamenta na utilidade objetiva e nas exigências profissionais postas à atividade do funcionário” (*ibidem*. 707 [itálicos do autor]).

característico deste órgão de gestão/coordenação da avaliação o facto de estar sujeito a uma “superimposição normativa” e alienado à “execução em conformidade” das suas tarefas (L. Lima, 1998: 171-174).

Um *engajamento burocrático* que envolve, como já vimos, diversos atores da periferia a quem são cometidas as funções de recolha e análise de informação avaliativa, em função de requisitos centro-administrativos, em que a avaliação do desempenho passa a ser resultante de um isomorfismo procedimental pré-determinado pelo mando administrativo, em que a CCAD surge como uma espécie de “repartição administrativa local” e como unidade de gestão sujeita à “dominação legal” (M. Weber, 1993: 173) do Ministério da Educação.

As funções de recolha e análise de informação avaliativa decorrem, ainda, da atuação e do próprio *engajamento* prescrito de outros atores com um papel importante no jogo da avaliação, como é o caso dos coordenadores, dos relatores e, globalmente, dos júris que se encontram sedeados no *locus burocrático* e na “nova” estrutura hierárquica da periferia decorrente das políticas e práticas de avaliação do desempenho, alinhando-se com o já observado pressuposto da “extração de contas” (L. Lima, 2011) por parte do Ministério da Educação.

É neste sentido que os padrões burocráticos de gestão da avaliação levam a que os *atores-gestores* da periferia (elementos da CCAD, coordenadores de departamento e relatores) se ocupem dos objetivos, finalidades e procedimentos definidos pelo Estado central e, ao mesmo tempo, procurem que as práticas de gestão local resultem no que o Estado pretende delas.

A análise suscitada pelos dados empíricos denuncia uma reformulação evidenciada pelo estatuto do Estado regulador que, pelas políticas e práticas de avaliação do desempenho docente, passa a contar com a “ajuda” das unidades locais e encontra pontos comuns no que diz respeito às finalidades e aos objetivos a atingir *na* e *pela* educação, prosseguindo com uma avaliação sedeadada na “prescrição autoritária” (A. Pérez Gómez, 2000: 170-172), enquanto instrumento de controlo da ação docente.

3.2. A referencialização *mercadológica* da avaliação do desempenho docente

Enquadrando, ainda, a nossa análise e interpretação empíricas nas orientações macro e mesodiscursivas, é visível uma influência muito substancial no processo de referencialização da avaliação do desempenho docente decorrente da perspectiva mercadológica⁴⁰⁷.

Por seu lado, o *eixo técnico gestor* concretiza uma percepção da macrorreferencialização baseada na *definição meritocrática do desempenho* e consequente *quantificação do mérito*⁴⁰⁸ *profissional* dos docentes, incidindo, de forma muito particular, na perspectiva funcionalista da formação de professores e educadores, em prol do desenvolvimento otimizado das suas competências profissionais. Como tal, o desenvolvimento de dinâmicas formativas surge configurado na lógica de “mercado formativo”, em que a respetiva oferta de formação é operada e instrumentalizada como um artefacto que sinaliza uma tendência para a mercadorização da educação e da forte ligação que o desempenho docente tem a essa tendência, onde é introduzido o paradigma da “aprendizagem ao longo da vida” (L. Lima, 2010). Além disso, parece tratar-se de uma lógica que influencia, de forma muito substancial, o tipo de treino ou formação que é necessária aos docentes, para que consolidem desempenhos compatíveis com o

⁴⁰⁷ Apesar de se mostrar mais superficial no quadro global dos nossos dados empíricos, a influência que decidimos titular como “referencialização mercadológica” ao nível da avaliação do desempenho docente, ainda assim, desoculta-se por força de alguns indicadores empíricos, especialmente os relacionados com os tópicos que revelam algumas manifestações próprias de um “mercado formativo” no quadro das dinâmicas levadas a cabo pelos docentes, aquando a procura e frequência de ações de formação com relevância para a respetiva qualificação de desempenho profissional, sendo que por esta via (entre outras, como é o caso da referencialização do desempenho profissional a objetivos de cariz individual) o corpo docente é introduzido (e até seduzido) pelos princípios da eficiência (mesmo no seu sentido retórico), competição entre pares e pelo profissionalismo individualista no exercício das suas funções. Além disso, são perfeitamente identificáveis os argumentos dos docentes entrevistados que vão no sentido de “acusar” o sistema de avaliação do desempenho de cumprir com funções tipicamente mercadológicas, exatamente do tipo: “[...] contenção de despesas, diminuição de vagas ou lugares [...]” (E4); “[...] o ME tem [...] uma vertente economicista [...] ganhos financeiros [...]” (E1); “[...] contenção para parar os professores nos escalões [...] uma política de poupança do governo” (E9); “[...] uma teoria economicista” (E2), a que 72, 8 % das opiniões concordantes dos inquiridos correspondem (cf. gráfico 12), designadamente pelo facto de se tratar de um quadro de políticas de avaliação do desempenho docente que tem como objetivo central controlar e condicionar os processos de recrutamento e seleção/progressão do pessoal docente, representando para os docentes uma tecnologia de clara racionalização e otimização, segundo uma lógica efficientista, dos recursos financeiros e humanos do sistema educativo, sintetizada pelos inquiridos na ideia geral de “contenção de custos da educação” (cf. os 78, 7 % de inquiridos que concordam com este facto – gráfico 11). Além disso, outros valores mercadológicos sobrevivem às políticas e práticas de avaliação, designadamente: a emergência de um corpo (CCAD, relatores e Diretores de Departamento) que se afirma “tecnicamente competente” para o efeito da gestão e execução da avaliação do desempenho, a que está associada a função/efeito da prestação ou extração de contas acerca do desempenho profissional do corpo docente.

⁴⁰⁸ Neste caso, a definição meritocrática do desempenho apresenta contornos tipicamente mercantis, claramente sustentada pelas seguintes referências constitutivas: eficiência de gestão dos recursos educativos e eficácia produtiva associada; o trabalhador visto como produtor de mais valia e fator de produtividade; utilidade económica do trabalho docente; responsabilização da escola e dos professores/educadores pelas crises económicas; universalização dos interesses gestores; prestação de contas (“management accountability”) como estratégia de rendibilidade e de referencialização para a gestão de desempenhos; performance educacional orientada para o “cliente”; tradução econométrica e quantitativa dos resultados da educação; adequação das competências dos docentes aos objetivos económicos; sujeição da educação ao critério da “escolha pública”; diferenciação de funções “produtivas” entre si (e também face às funções de administração, direção e gestão); flexibilidade no funcionamento da organização escolar associada à autorresponsabilização do docente.

pressuposto da “estandardização das necessidades e do conhecimento” que caracterizam a natureza da sua profissão (W. Hoy e C. Miskel, 2001: 105).

Pela mesma via, a abordagem periférica que se faz da formação contínua do corpo docente mostrou-se empiricamente visível, pelo que podemos dizer que tende a ser inserida no quadro da avaliação do desempenho, precisamente, pela via da competição entre pares, concretizando, mesmo, a ideia de um *mercado formativo* potenciadora da competição pela melhor qualificação, pelo “melhor lugar” ou, simplesmente, por uma “melhor carreira” em detrimento dos demais.

Aliás, aquela conceção funcionalista e instrumental surge transversal a todo o quadro definidor do sentido e significado do desempenho docente, associando-o a uma conceção económica da educação e da prática docente segundo os pressupostos da eficiência e eficácia produtivas e da qualidade do “produto educativo”, enquanto símbolos da cultura da escola perspectivada como empresa⁴⁰⁹ que, pela via da avaliação do desempenho docente, inserem definitivamente a educação no paradigma da “educação contábil” e na lógica do processamento empresarial do tipo *input/output* (P. Freire, 2008; L. Lima, 2011). É precisamente neste ponto de análise que nos deparamos com um efeito centro burocrático do sistema de avaliação que assinala uma tendência díptica entre a ambição do discurso oficial para controlar a ação dos docentes e, ao mesmo tempo, para introduzir uma racionalidade económica do sistema educativo capaz de introduzir os valores da máxima eficiência e eficácia na educação.

Neste quadro interpretativo dos nossos dados empíricos, sobrevêm alguns pressupostos que se ligam a uma certa mercadorização, ou, pelo menos, liberalização da educação, segundo uma instrumentalização da avaliação introduzida com alguma precisão para esse efeito. E, efetivamente, a institucionalização das atuais políticas e práticas de avaliação de professores e educadores introduzem importantes transformações operadas ao nível das estruturas de gestão escolar do agrupamento, ao ponto de provocarem a emergência de novas “repartições” periféricas na dependência ministerial, especialmente vocacionadas para gerirem a avaliação do desempenho docente (e mais latamente, os recursos humanos educativos), reativando a “velha” discussão

⁴⁰⁹ Cf. OCDE, 1984; L. Lima, 1992; J. Costa, 1996.

sobre a relação estabelecida entre o papel dos gestores escolares, o Estado e os valores de mercado⁴¹⁰.

Ao interpretarmos aquelas transformações como um importante sinal da instrumentalização da avaliação do desempenho docente para introduzir, nas escolas, os aspetos centrais da racionalidade económica e empresarial, subjazem a esses “novos” pressupostos e padrões de gestão das escolas determinadas mudanças de ordem organizacional que deverão resultar em estruturas políticas e sistemas de autoridade diferentes das do passado, porventura, agora mais flexíveis, e artificialmente autónomas, qual empresa adaptada às flutuações e tendências do mercado e às oscilações dos sistemas e condicionalismos financeiros que o caracterizam. Assim, à luz dos pressupostos do *eixo técnico gestor*, podemos conotar as políticas e as práticas de avaliação do desempenho docente como uma tecnologia de promoção de modelos de gestão dos docentes e dos processos organizacionais, curriculares e pedagógicos altamente racionalizados e alinhados com a ideologia da gestão empresarial, que resultam na redução do controlo estatal direto, que, por sua vez, permite uma reatualização da influência da administração central, mas cuja influência burocrática passa a ser exercida, também, a partir da organização escolar (L. Angus, 2001)⁴¹¹.

É aqui que, de acordo com estas orientações das políticas e práticas de avaliação de professores e educadores, a revisão dos processos de gestão dos recursos humanos educativos pode significar a sua sujeição aos mecanismos de gestão neoliberais, assentando na mudança estratégica das estruturas organizativas do agrupamento de escolas, tornando-as mais flexíveis e, por isso, mais adaptáveis às mudanças, centrando-se as atenções no quadro da eficiência, eficácia e qualidade aí preconizadas pelos atores.

Eis que, pela via da avaliação do desempenho docente, reemerge o *modismo da gestão estratégica* (C. Estêvão, 1998, 2000, 2001a) que, elaborada de um ponto de vista normativista,

⁴¹⁰ Transformações essas que introduzem, como referem G. Whitty, S. Power e D. Halpin, (1999: 71): “[...] a promoção da uma nova cultura institucional, denominada ‘nova gestão pública’, ‘novo gerencialismo’, ‘governo empresarial’ ou ‘gerencialismo empresarial’. O exame e a reorganização da direção do ensino público não é um fenómeno novo, mas, até agora, a maioria das reformas, implicou mudança de responsabilidades entre organismos governamentais, no plano horizontal, ou no plano vertical, entre distintos níveis da administração. A reformulação mais geral das relações entre o centro e a periferia que se está a realizar atualmente incide e individualiza a responsabilidade da direção de uma forma nova e diferente”.

⁴¹¹ O autor (*ibidem*: 24) exemplifica isto da seguinte forma: “Parece que existe um movimento simultâneo para a descentralização de certos tipos de decisões e centralização de outras. Em particular, os governos centrais estão assumir, ou, em alguns casos, voltar a assumir um papel de poder, no estabelecimento de objetivos educativos gerais, impondo os currículos, objetivos educativos gerais e estabelecendo métodos comuns de prestação de contas, de modo que as decisões que se tomem a nível de cada escola se enquadrem num marco geral de referência de prioridades determinadas pelos órgãos centrais [...]. A imposição [...] da avaliação centralizada constitui também uma forma de calibrar a atuação de cada escola”.

passa pela assunção de que é necessário proceder a uma redefinição racionalizadora das funções que são cometidas ao centro e à periferia, no sentido em que as organizações escolares passam a ter uma autonomia devidamente referenciada a partir das instâncias centrais para gerir os recursos (humanos) periféricos, de forma a consumir as políticas definidas ao nível da administração central. Esta, por sua vez, pautando a sua posição por uma visão estratégica, conserva o poder de regular a ação periférica, utilizando menos recursos e negando o aspeto principal de uma verdadeira autonomia – a autodeterminação de direção política das organizações escolares e, no nosso caso concreto, com – ou sem - efeitos substantivos no processo decisório da referencialização da avaliação do desempenho.

Vemos, assim, a avaliação do desempenho docente inscrita nas perspetivas que valorizam o desenvolvimento organizacional, como sejam, a “gestão de recursos humanos”, a “cultura organizacional”, o “*empowerment*”, a “responsabilização”, a “aprendizagem organizacional” e a “liderança transformacional”, em que o legislador procura institucionalizar as políticas e práticas de avaliação de professores e educadores instrumentalizando o lado mais sedutor daqueles pressupostos. Não obstante, é, também, visível uma certa ocultação dos aspetos que se ligam a uma “nova vassalagem” dos professores e educadores aos novos padrões de gestão escolar, inscritos, assim, numa “micropolítica de subordinação” e sujeitos a uma “liderança controladora” que visa a previsibilidade da ação (cf. C. Estêvão, 2000: 39)⁴¹², consolidando, genericamente, uma “governamentabilidade neoliberal da educação” (M. Peters, 1994: 213).

Interpretativamente, os nossos dados sugerem que a gestão da avaliação de professores e educadores emerge como um artefacto cultural de uma autonomia instrumentalizada enquanto “[...] expressão da ideologia de mercado no estádio atual do capitalismo, como consequências das lições aprendidas das empresas corporativas, tanto na tomada de decisões descentralizada como na resposta às demandas plurais dos clientes” (A. Bolívar, 2000: 179). Por outro lado, trata-se de uma avaliação cujas finalidades não se orientam para a democratização dos processos de tomada

⁴¹² Além disso, a avaliação do desempenho docente passa a incrementar uma lógica de liberalização da educação, sendo “[...] característico [...], das políticas contemporâneas visando o acréscimo de competitividade, de diferenciação e especialização, de eficiência e eficácia, a referência à privatização. A este fenómeno – entendido aqui sobretudo como abrangendo todas as formas de contaminação das políticas públicas pelo *ethos* do mercado -, a educação não ficou alheia, instituindo-se até como uma das áreas de maior investimento das políticas neoliberais [...]. Do mesmo modo, a generalização da regulação do mercado educativo, a transformação do cidadão em consumidor com direito a escolher a escola da sua preferência, a ‘parentocracia’, a promoção do consumidor em modelo cívico, a reindividualização das relações sociais, a ênfase na capacidade empreendedora e criativa dos atores educativos, a refocalização na qualidade educativa orientada para a satisfação do cliente têm-se imposto como os traços mais distintivos da nova ideologia no campo da educação conduzindo, simultaneamente a um menosprezo do papel que as escolas detinham na socialização política dos jovens, à valorização da diferenciação pela aquisição de bens e serviços educativos e à mercantilização das relações educativas” (C. Estêvão, 2001a: 147, 148).

de decisão sobre as políticas educativas, em geral, e as políticas de avaliação de professores e educadores, em particular, “[...] mas em nome da educação como serviço mercadológico, dentro do imperativo mercado [...]” (J. Barroso, 1998a: 76), para consolidar uma descentralização e uma autonomia colonizadas pela ordem cultural e ideológica desse mercado (C. Estêvão, 1998), em que a legitimidade das políticas de avaliação é assegurada pelo caráter dogmático da gestão racional, eficiente e eficaz dos recursos humanos educativos (docentes) e do seu trabalho.

Daqui decorre uma importante focalização da figura do gestor-avaliador nos elementos da CCAD, nos relatores e nos coordenadores que supervisionam o trabalho destes últimos, segundo a perspectiva da *universalização dos interesses gestionários na educação*, pelo que o protagonismo desses atores surge muito mais como um “ato” associado e comprometido com as finalidades e logicidades centralistas da avaliação do desempenho docente. Neste caso concreto, a análise dos dados empíricos tornou claro um enquadramento daqueles atores no panorama de um mandato de natureza técnico gestonária, de onde sobressai uma instrumentalização da avaliação do desempenho por meio da prescrição e respetiva reprodução de finalidades educativas inscritas na agenda de uma conceção económica da educação, com a qual os atores passam a estar institucionalmente comprometidos. De uma forma muito clara, a CCAD, os relatores e até os coordenadores tendem a reproduzir o esquema de administração, gestão e execução da avaliação do desempenho docente centralmente prescrito, incorrendo em práticas tradutoras da configuração desses atores segundo os pressupostos do *management* e, concomitantemente, uma adesão ao *modismo da gestão previsional* dos recursos humanos educativos, fazendo uma tradução operativa da avaliação do desempenho docente enquanto tecnologia de racionalização e otimização desses recursos.

Dado que uma parte muito significativa daquelas finalidades e logicidades está afeta ao ímpeto da racionalização dos recursos educativos, com especial incidência para o fator humano, a avaliação emerge como mecanismo condicionamento dos processos de recrutamento, seleção e alocação dos docentes, estando a gestão de tais processos associada aos resultados obtidos em sede de avaliação do desempenho individual de cada docente. Neste contexto, a “gestão” e os “novos gestores” da periferia anteriormente referidos, por força das funções que lhes são cometidas, emergem como um mecanismo-chave da educação, em geral, e da avaliação do desempenho docente, em particular, dotados de uma responsabilidade acrescida decorrente do atual projeto político-reformador da educação, emergindo simbolicamente sob o arquétipo do

“herói cultural do novo paradigma” educacional (S. Ball, 2001), cumprindo integralmente com as finalidades supremas da respetiva orientação gestonária da gestão previsionial e integrada dos recursos humanos: administrativa, informativa e de motivação (cf. D. McGregor, 1965, 1970)

Vaticina -se, assim, uma reedição da ideologia neoliberal para a educação, pelo que a avaliação do desempenho docente insere-se na agenda do controlo e verificação do potencial produtivo e economicamente viável dos contingentes humanos que pretendem ingressar e aceder aos diversos patamares da carreira docente, definindo essa competência como critério da maior ou menor *efetividade profissional* dos professores e educadores e, inclusivamente, da escola como organização produtiva. Por esta via, assiste-se, aliás, a uma definição meritocrática do desempenho docente, sustentada pela tendência para a quantificação do mérito individual de cada docente.

Os indicadores recolhidos permitem-nos, então, aferir à definição meritocrática do tipo mercadológico do desempenho docente, associando-lhe, do ponto de vista instrumental, os mecanismos de incentivo à otimização dos desempenhos pela via dos prémios pecuniários, sendo estes incrementados no sentido de incentivar os desempenhos de qualificação superior, operando-se uma clara instrumentalização do significado do dinheiro enquanto fator acrescido de reforço dos desempenhos mais otimizados e, pretensamente, como tecnologia de motivação para alcançar níveis de eficácia mais elevados (J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1988) – traduzidos em taxas de sucesso escolar dos alunos mais elevadas. Ao mesmo tempo, trata-se de tipificações do desempenho mais exclusivistas, dado que estes também estão sujeitos ao pressuposto da quotização e, ainda, porque estão dependentes da submissão dos “pretendentes” à observação de aulas. Isto, apesar da qualidade dos processos curriculares, pedagógicos e didáticos se manter como parte integrante do quadro geral de referências a considerar na perspetiva macrorreferencial da avaliação.

Mais latamente, subjaz a tudo isto uma lógica de prestação de contas do docente avaliado pelo seu comportamento, associando esse comportamento a um (des)alinhamento face aos objetivos de desempenho com os quais se comprometeu ou se viu comprometido⁴¹³,

⁴¹³ Resultando num “[...] processo constitui-se de facto num mecanismo de mercado visando, por um lado, uma maior legitimidade e a garantia de um maior controlo da qualidade do ensino ministrado e, por outro, uma avaliação quer da eficiência em relação aos padrões substantivos, quer em relação aos objetivos políticos que se prendem com o maior controlo das entidades locais nas questões da gestão e planificação do sistema local

Esta lógica de prestação de contas, invariavelmente comprometida com os valores da máxima eficiência e eficácia e com a qualidade do “produto educativo”, visa, fundamentalmente, o pressuposto do desempenho previsível, pré-formatado, descrito na sua *forma comportamental e diretamente observável*, resultando num processo de comparação entre o referente e o referido da ação dos professores e educadores⁴¹⁴.

3.3. A avaliação do desempenho entre o *consentimento* com sentido *adaptativo e estratégico* e o *dissentimento* político

Na perspetiva das *orientações microdiscursivas*, com a incidência particular no *eixo político burocrático* demarcam-se dois subdomínios de análise que decidimos privilegiar. Congruentemente, os nossos dados empíricos orientam-nos, claramente, para uma interpretação que admite uma dupla perspetiva de compreensão dos sentidos e significados das orientações microdiscursivas: sendo que emergem algo difusas entre si, a nossa análise e consequente interpretação dos indicadores respetivos assume-se disseminada e sistematizada segundo um modelo de leitura que se desenvolve entre uma perspetiva *diferenciadora* e uma orientação *fragmentária* da avaliação do desempenho docente.

De forma a tornar mais claro o sentido do interface estabelecido entre as posições diferenciadoras dotadas de um relativo consentimento estratégico e calculista e as posições fragmentárias do *dissentimento* político, e não obstante o facto do nosso quadro teórico de referência (capítulo III) apontar para uma conceção da ação política alinhada com as lógicas do *dissentimento*, será necessário, da nossa parte, esclarecer o carácter analítico com que associamos os nossos dados empíricos às respetivas manifestações micropolíticas observadas, já que somos remetidos para uma conceção mais aberta do *referencial político*.

Assim, do ponto de vista analítico e interpretativo será pertinente considerar os nossos dados empíricos na dupla perspetiva de: *i) dissentimento* - denunciador de uma orientação

das escolas. Por outras palavras, a prestação de contas acabou por se instituir como um processo político que, no caso da educação, em vez de consolidar o poder dos atores locais, facilitou antes uma maior centralização do próprio sistema” (C. Estêvão, 2001: 150).

⁴¹⁴ Segundo as premissas avaliativas originalmente inscritas no modelo de Ralph Tyler (1949).

claramente divergente da ação dos atores, marcada por um certo caráter fragmentador face aos pressupostos e dos valores culturais que caracterizam a perspectiva oficial da avaliação do desempenho docente, coincidentes com os aspetos que caracterizam as *subculturas de oposição* (cf. J. Martin, 1992; J. Martin e C. Siehl, 1983). Neste caso, assiste-se a uma perspectiva de homogeneidade e harmonia dos princípios e significados que caracterizam a cultura avaliativa da organização escolar em causa; *ii) diferenciação* - que faz da divergência a essência da cultura organizacional, pelo que se contrapõe à ideia do consenso e da homogeneidade, advogando a ideia de conflito de interesses e perspectivas entre os atores, se bem que não seja necessariamente um móbil para a não harmonia organizacional, orientado-se para a necessária convergência relativa dos pontos de vista nucleares da organização, pelo que o todo organizacional não é posto em causa⁴¹⁵. Neste caso, mesmo no quadro de uma *cultura diferenciadora*, podemos assistir a uma lógica de relativo *consentimento*, denunciando um paradoxal interesse dos atores orientarem a sua ação por uma lógica de convergência mínima, calculista e estrategicamente adotada no quadro da gestão individual ou grupal dos respetivos interesses de carreira (cf. J. Martin, 1992)⁴¹⁶.

Assim, podemos alegar que a lógica da *cultura diferenciadora* opõe-se, de alguma forma, à lógica cultural *fragmentária* da avaliação do desempenho docente, correspondendo (a primeira) a manifestações próprias de *subculturas ortogonais* (cf. capítulo I, nota 90).

3.3.1. As lógicas *diferenciadoras* do engajamento burocrático com sentido de um relativo consentimento calculista

No quadro geral dos nossos dados empíricos, ao destacarmos, por exemplo, determinados indicadores em que prevalece o interesse individualista de carreira e a conseqüente conceção individualista do desempenho docente, segundo uma lógica de empreendimento individual, ingressamos numa lógica interpretativa que nos adverte para a responsabilidade individual *versus* trabalho colaborativo, assistindo-se a um interesse exacerbado na distinção profissional pelo

⁴¹⁵ Alinha-se com a perspectiva das *subculturas ortogonais*, em que os atores aceitam e aderem em simultâneo às principais crenças e valores dominantes da organização e outro tipo de crenças e valores distintos dos dominantes, embora não conflitantes entre si (cf. J. Martin e C. Siehl, 1983).

⁴¹⁶ A estas perspectivas os autores acrescentam, ainda, a *integradora*, referindo-se a uma perspectiva de homogeneidade e harmonia dos princípios e significados que caracterizam a cultura de determinada organização (cf. J. Martin, 1992).

mérito individual motivada, antes de tudo, pela racionalidade subjetiva e pela ambição desenvolvida em torno da melhor qualificação profissional, sobretudo quando inserida na perspetiva da distinção profissional jogada ao nível dos ganhos e perdas decorrentes da avaliação. Isto que dizer que, se por um lado, os atores da periferia, quando sedeados no respetivo *locus micropolítico*, desenvolvem sentidos e significados *fragmentários* acerca das políticas e práticas de avaliação do seu desempenho, fazem-no de uma forma claramente implícita, espontânea e suficientemente efémera para que tais sentidos e significados sejam substituídos pela tendência para adotarem um *engajamento burocrático* motivado, antes de tudo, pela propensão que cada ator ou pequenos grupos apresentam para se adaptarem às regras do “jogo” oficialmente prescritas, não porque simplesmente concordam com elas mas, discordando delas, procuram desenvolver mecanismos que promovam a sua adaptação estratégica ao sistema de avaliação. Se por um lado nos possa ser suscetível falar de *subculturas de oposição* (J. Martin e C. Siehl, 1983)., elas não emergem com a força suficiente para pôr em causa as regras oficiais da avaliação. Pelo contrário, os dados empíricos mostram que ao serem comprometidos pelo efeito prescritor das regras oficiais da avaliação, os atores tendem a inserir-se numa lógica de *consentimento relativo* por via da *cultura de objetivos*, que enfatiza um determinado quadro de objetivos de desempenho definidos, opcionalmente, por eles próprios e, simultaneamente, por via da *cultura de regras* (cf. J. Neves, 2001: 462 e ss.), pelas quais se sentem seduzidos, convencidos ou arrolados por via da formalização, pela segurança da padronização e do caráter centralista – embora reproduzido pelos órgão de gestão da avaliação - em nome da sua própria estabilidade e segurança, pela ordem garantida pelas normas de funcionamento padronizadoras das dinâmicas avaliativas em que se veem envolvidos, seja na perspetiva de avaliados, seja na perspetiva de avaliadores. Neste caso, os atores enquadram-se numa perspetiva cultural da avaliação do seu desempenho claramente *diferenciadora e ortogonal* (J. Martin e C. Siehl, 1983; J. Martin, 1992).

Assim, os nossos dados empíricos mostram que o *engajamento burocrático* envolve, também, os atores colocados na situação de “avaliados”, igualmente submetidos aos requisitos centroadministrativos, em que a sua avaliação resulta, igualmente, de um isomorfismo procedimental predeterminado pelo mando administrativo e quase mimeticamente reproduzido pelas instâncias periféricas a quem estão cometidas as funções de gestão e execução da avaliação. Consequentemente, assiste-se a uma racionalidade do desempenho docente que adota

contornos individualistas, com especial atenção para a sua orientação e responsabilidade de cariz individual, que decorre do empreendimento individual de cada docente, fazendo-se notar uma consciência profissional, como já antes observámos, estrategicamente comprometida com os pressupostos da administração central, segundo as perspetivas *diferenciadora* e *ortogonal*.

Desenvolvemos, assim, uma perspetiva interpretativa que coloca os “avaliados” no *locus micropolitico* segundo a perspetiva do *conflito* e da *performance individual* e que denuncia, em alguma medida, a competição entre pares como campo conflituoso, motivado, muito particularmente, por um maior incremento organizacional, curricular e pedagógico do interesse⁴¹⁷ pela “melhor nota” em prol da “melhor carreira”, atendendo primeiramente às suas próprias necessidades no trabalho (O. Ortsman, 1984), mesmo que em contracorrente com a conceção efetiva do “melhor profissional”, a que subjaz uma certa negação do “mito da nota verdadeira” (cf. C. Hadji, 1994: 101).

Simultaneamente, os dados empíricos denunciam um sentido geral da lógica da “dedicação máxima” à profissão decorrente das expectativas que os docentes desenvolvem e mantêm acerca da sua profissão (J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1988) e dos fenómenos de competição e de conflito que, efetivamente, parecem marcar o sentido e o significado atribuído à própria avaliação do desempenho, designadamente em termos de ganhos e de perdas profissionais, levando-os a adotar posições mais *diferenciadoras* e *ortogonais*, necessariamente decorrentes dos posicionamentos estratégicos individuais que tendem a afirmar-se, visando, fundamentalmente, a adaptação de cada um (ou cada grupo) ao esquema burocrático e às suas normas, no sentido de se adaptar o melhor possível às regras do jogo da avaliação, adotando um comportamento típico de atores que aceitam adaptar-se às regras do “jogo” como forma de “salvar a face”, de “levar a melhor” sobre os outros (M. Santos Guerra, 1995) e, eventualmente, “contornar o sistema”, num perfeito exercício de adesão estratégica às regras centrais⁴¹⁸. Neste

⁴¹⁷ Gareth Morgan (1996: 153) refere-se, entre outros, ao *interesse de carreira*, alegando que podendo ser independente do interesse de tarefa, é inundado pela personalidade, pelas motivações, desejos e expectativas, valores, preferências, crenças, que, por sua vez, condicionam o surgimento e a manutenção dos *interesses extramuros* inscritos nos vários compromettimentos com o mundo exterior, condicionando o modo como cada ator vai agir tanto em relação à tarefa, como em relação à sua carreira. Posições de “dedicação máxima” à tarefa ou função, de “dedicação máxima” à carreira, ou de simples submissão e concessões, podem ajudar a definir a linha de interesses de cada ator, retirando daí contornos estratégicos para a ação concreta e as programações pessoais subjacentes aos objetivos individuais de cada ator.

⁴¹⁸ Contudo, os dados empíricos não permitem que possamos sugerir uma interpretação que alinhe os atores da periferia com uma orientação *integradora* da cultura avaliativa do desempenho docente. Efetivamente, os dados demonstram que se verifica um certo nível (muitas vezes espontâneo e até implícito) de divergência para com a essência da cultura avaliativa central, contrapondo-se à ideia do consenso e de homogeneidade no entendimento e aplicação do sistema de avaliação de desempenho, denunciando-se uma lógica de conflito de interesses e

caso, o critério da competência técnica, associada à profissionalidade docente, tende a neutralizar a capacidade crítica dos professores para reagirem aos constrangimentos centro burocráticos, organizacionais e profissionais, reconceptualizando continua e estrategicamente, para isso, os “sistemas de ação concreta”, fazendo uso das respetivas margens de autonomia relativa (M. Crozier e E. Friedberg, 1977)⁴¹⁹.

Pelos dados empíricos verificámos que a competição⁴²⁰ incrementada pela avaliação do desempenho alberga uma dimensão conflituante da organização escolar, em que as políticas e práticas de avaliação surgem como fontes de interesses, ora convergentes, ora divergentes, em colisão, dado que a dimensão da avaliação do desempenho sugere a adoção de comportamentos competitivos entre pares, versando o acesso a mais informação, a mais recursos, a uma melhor carreira, a uma melhor posição hierárquica, a um melhor *status*, conduzindo a situações de conflito organizacional mais acentuado. A própria configuração formal e racional da hierarquia consolidada pelas políticas de avaliação de professores e educadores, ao contemplar possibilidades diferenciadas de ascensão na carreira, prever o acesso aos cargos de topo limitado a um número reduzido de atores e ilustrar um processo de trabalho tendencialmente individualista, em detrimento do trabalho cooperativo, na realidade sugere, em si, uma dimensão conflituante (G. Morgan, 1996: 160).

Consequentemente, o conflito, seja mais latente, seja mais manifesto, parece resultar do maior incremento das lógicas individualistas e competitivas desenvolvidas entre pares. Aliás, trata-

perspetivas entre os atores, pese embora o facto de tal não funcionar como móbil para a não harmonia organizacional e do próprio sistema, verificando-se, atém, alguma convergência dos pontos de vista considerados mais nucleares (por exemplo, a definição dos objetivos de desempenho, a adesão às aulas observas, o reconhecimento formal da autoridade dos relatores, etc.), pelo que o todo do sistema de avaliação não é posto em causa.

⁴¹⁹ A tradição centralista das políticas educativas e do currículo, caracterizada por uma elevada regulação e burocratização, tem, muitas vezes, como atributo central, não apenas o Estado regulador e centralista, mas também o estatuto do professor que se abriga das arbitrariedades oriundas de estruturas e modelos curriculares, tendencialmente, mais descentralizados e autónomos. Por outro lado, ao entrar na organização escolar, sob o prepto da avaliação do desempenho, os atores (docentes) “assinam” um contrato no qual são especificadas as respetivas obrigações, deveres e direitos formalmente instituídos. Contudo, uma espécie de contrato oculto é também subscrito: o chamado “contrato psicológico”, pelo qual o docente fica subordinado a um quadro de normas internas formais e mais ainda informais que, sendo ou não suscitadas pela prescrição central, podem entrar em convergência ou em divergência com essa prescrição, decorrendo daí o “conformismo para a ideologia do agrupamento” (cf. C. Bernardes, 1990: 180).

⁴²⁰ Georg Simmel (1983: 135) refere-se à competição como tratando-se de um fenómeno social relacionado com o conflito, atribuindo-lhe uma função sociativa e civilizadora: “A principal característica sociológica da competição é o facto de o conflito ser, aí, indireto. Na medida em que alguém se livra de um adversário ou o prejudica diretamente, não está competindo com ele. Em geral, o uso linguístico reserva o termo somente para os conflitos que consistem em esforços paralelos de ambas as partes em relação ao mesmo prémio [...]. Antes de tudo, a forma pura da luta competitiva não é ofensiva ou defensiva, pela razão de que o prémio da disputa não está nas mãos de nenhum dos adversários”.

se de uma manifestação emergente com uma ascendência assinalável no quadro da avaliação do desempenho, pelo que os docentes atribuem a responsabilidade à institucionalização do atual sistema de avaliação do desempenho pelo aumento dos índices de conflitualidade ocorridos entre pares. Decorrentemente, uma das justificações que os docentes apontam com mais insistência para explicar as condutas individualistas, o espírito de competição e de conflito relaciona-se com a imposição de quotas para as qualificações de *muito bom* e *excelente*, sendo que aquilo que parece estar em jogo não será apenas ter um uma qualificação de *muito bom* ou *excelente* mas, fundamentalmente, aceder a um lugar de quota.

Não obstante, é por aquelas mesmas razões que observámos que os docentes adotam posições de um claro engajamento burocrático estratégico com sentido adaptativo, visando a sua institucionalização de acordo com as regras do jogo da avaliação.

Empiricamente, evidenciou-se que o quadro geral da avaliação é, por si só, suscitador de espaços de poder, ou, com diz o Robert H. Srour (1998: 156, 157), “[...] uma arena em que se digladiam forças interessadas em apropriar-se de bens socialmente escassos”. Essa *arena* é caracterizada por jogos de bastidores, conluios, conchavos e tramas; hostilidades semideclaradas, pressões ocultas, ciladas, manobras; contrainformações e astúcias; arranjos de conveniência, traições e golpes palacianos, ritualizações e cerimoniais que, podem, também, funcionar como poderosos fatores do controlo e poder organizacional, já que atingem “[...] o espírito e a sensibilidade dos humanos, predispondo-os para a submissão, ao introduzir uma disciplina” (A. Fernandes, 1988: 223) e o controlo organizacional. Tece-se, assim, uma complexa teia de conflitos decorrente da avaliação do desempenho docente, em que determinados conflitos são mais visíveis, e outros mantêm-se estrategicamente ocultos, subentendendo interesses individuais e/ou grupais em colisão. O facto é que a avaliação do desempenho acaba por ser instrumentalizada (e, por isso, apropriada) pelos próprios atores no sentido de, no quadro das dinâmicas micropolíticas, consolidarem as suas posições de autoridade e a sua capacidade para exercer o seu poder sobre os outros.

Com os mesmos propósitos e ainda dentro de uma aceção estrategicamente *diferenciadora* e *ortogonal*, a par do conflito entre pares, os dados empíricos denunciam a emergência de alianças ou a fundação de relações mais privilegiadas e estrategicamente

estabelecidas entre os docentes (avaliados) e outros atores que detêm uma posição de considerável influência no “jogo” avaliativo. Efetivamente, na linha do conflito, sedado no campo particular da avaliação do desempenho, pudemos verificar algumas manifestações de “alianças”, na maior parte dos casos, concebidas e arquitetadas de forma a recortar a sua gestão e execução com contornos, singular e estrategicamente alinhados com o padrão normativo da avaliação, se bem que os bastidores dessas “coalizões” se mantenham demasiado ocultos na sensação de se poder estar a assistir a estratégias de adaptação das regras do sistema às expectativas e interesses dos atores, e não tanto de estes se adaptarem à lógica original do sistema. Os esforços destas alianças orientam-se para a dominação entre pares ou intergrupos de dimensão restrita, em que cada um tenta ocupar o lugar da “coalizão interna dominante” (ou mais vantajosa) atendendo ao peso específico e capacidade de manobra dos seus elementos (cf. R. Srour, 1998: 158), designadamente no que respeita ao estabelecer “boas relações” com os elementos da CCAD, com o Diretor e com o respetivo relator⁴²¹.

3.3.2. As lógicas *fragmentárias* do *dissentimento* político

Um domínio de indicador cuja análise permitiu denunciar a aceção estratégica dos docentes de sentido *fragmentário* é perspetivado ao nível da formação contínua, sendo que investir em mais formação profissional tratar-se-á muito mais de uma postura competitiva de cada docente perante os seus pares e não tanto a preocupação por um desenvolvimento profissional mais otimizado.

Por outro lado, aquela tradução fragmentária ocorre no momento em que falamos de uma avaliação promotora da competição entre pares avessa, por exemplo, ao pressuposto, muito

⁴²¹ Como já antes vimos (cf. ponto 1.8. do capítulo I), os interesses representam uma variável fundamental para a análise das relações políticas dos atores. Se falamos em usar o poder, será sempre em função de interesses, não necessariamente comuns; se falamos em alianças, negociações ou em consenso, será em função da procura da realização desses interesses; se falamos em conflito, deve-se à divergência de interesses. Falar de interesses equivale a que se fale de objetivos, desejos, motivações, expectativas, valores. Estas e outras orientações ou inclinações são a razão porque os atores agem de uma forma e não de outra. Como diz Gareth Morgan (1996: 153) “O fluxo da ação política acha-se intimamente relacionado com esta maneira de posicionamento pessoal”, comportando-se como atores calculistas e interessados (A. Etzioni, 1974; E. Friedberg, 1995: 213), ou, como dizem J. G. March e H. A. Simon (1974: 138): “A maior parte dos processos de decisão humanos, individuais ou organizacionais, reportam-se à descoberta e à seleção de escolhas satisfatórias; a não ser em casos excecionais que eles se reportam à descoberta e à seleção de escolhas ótimas”. Por seu lado, E. Friedberg (1995) atribui ao ator calculista e interessado um caráter de utilitarismo metodológico, vendo o ator com capacidade de escolha racional e de cálculo, ou, na linha de Michel Crozier, de “instinto estratégico”, ou “racionalidade estratégica”, implicando raciocínios, previsões e cálculos, contando para tal com o peso da história e das instituições, das emoções e dos sentimentos.

proclamado em discurso oficial, da avaliação do desempenho para “Promover o trabalho de cooperação entre docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares” (cf. alínea *g*) do n.º 3, do artigo 40.º do Decreto Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro), resultando num efeito completamente contrário ao argumentado pelo legislador; ou à produção subjetiva de sentidos e significados que caracterizam a avaliação do desempenho como um arranjo institucional de natureza administrativo e burocrática altamente pernicioso em termos de carreira profissional.

Pela análise dos dados empíricos é admissível referir que a racionalização periférica da burocracia central desenvolve-se, invariavelmente, na ponderação dos ganhos e das perdas que intercede os contornos da resistência passiva e ativa ao padrão central da avaliação. Por outro lado, a perceção dos docentes parece colocar a avaliação do desempenho em contraponto com os argumentos legitimadores e justificativos inscritos no discurso oficial. Chama-se, por exemplo, a atenção para uma desacreditação generalizada, por parte dos docentes, da possibilidade do sistema de avaliação vir a incrementar níveis mais elevados de eficácia, de eficiência, de qualidade e, até, de motivação dos docentes.

Àquela lógica *fragmentária* da avaliação estão associadas determinadas perceções que denunciam efeitos alegadamente perniciosos do sistema de avaliação, especialmente no que diz respeito ao incremento de níveis de eficiência e eficácia mais elevados, pressupondo, até, a emergência informal de enredos organizacionais, curriculares e pedagógicos que, estando sedeados nas “zonas de incerteza” (M. Crozier, 1963), tendem a impugnar, de forma espontânea e informal, os próprios intentos do legislador, quando este faz depender o aumento da eficácia, da eficiência e da qualidade da escola, dos docentes e do Sistema Educativo da avaliação do desempenho.

Sintomaticamente, uma das piores repercussões perspetivada em torno de uma alegada improficiência da avaliação, para promover maiores níveis de eficiência e eficácia do Sistema Educativo, parece resultar numa tendência facilitadora da própria ação docente sobre o trabalho desenvolvido *com e pelos* respetivos alunos, precisamente na procura, por parte dos docentes, de resultados mais propiciadores de qualificações que os possam beneficiar em termos de carreira. Algo que, similarmente, recupera conclusões desenvolvidas em outros estudos (cf., a propósito, J. Verdasca, s/d: 85), em que, por exemplo, o decréscimo dos índices de progressões académicas alcançadas pelos alunos não terão, necessariamente, uma relação com a alegada redução dos

índices de qualidade dos processos curriculares e pedagógicos desenvolvidos pelos docentes, pelo que o designado “afrouxamento do cerco administrativo à implementação generalizada da progressão automática” afigura-se como um mecanismo que tende a introduzir uma certa artificialização dos níveis de eficácia dos processos educativos. Na linha do mesmo raciocínio, a avaliação do desempenho docente assume o carácter de *mecanismo estratégico periférico facilitador de progressões* induzido (embora não necessariamente segundo a lógica de convénio) a partir do centro.

Além disso, ocorre a percepção de que estamos perante um sistema, não apenas burocrático, mas, também, burocratizante da ação docente, por se transformar, exatamente, numa ação que se diz cumpridora (ou reprodutora) de determinados requisitos formais racionalizados *a priori*, levando os professores e educadores a agir em função do que as regras do sistema lhes exigem e, até, a protegerem-se de eventuais inconformidades à regra central da avaliação.

A mesma linha de contestação ao sistema tende a desfazer o mito do (des)mérito do professor, o qual, na perspetiva dos docentes, dependerá muito mais dos alunos (ou das suas características, psicológicas, sociais e culturais) do que propriamente do desempenho ostentado.

No quadro das percepções gerais dos docentes, o sistema de avaliação e tudo o que lhe subjaz em termos de legitimação política e normativa parece não ter incrementado ou estimulado uma mudança significativa da postura e atitude dos docentes face ao seu trabalho.

Com efeito, o pressuposto da elevação dos níveis de produtividade dos docentes é caracterizado por se tratar de um sistema que augura contributos amplamente discutíveis em termos de aumento das taxas de sucesso escolar dos alunos. Além disso, o sistema é contestado pelos docentes no sentido de não reconhecerem a possibilidade nem a legitimidade de lhe ser conectados os resultados escolares dos alunos como domínio a contemplar na avaliação, exatamente na linha de Almerindo Afonso (1996: 6), quando refere que “[...] avaliar os professores apenas pelos resultados académicos é a estratégia de avaliação mais nefasta em termos pedagógicos, sociais e mesmo éticos, que é possível pôr em prática”. Os mesmos docentes preferem que o seu desempenho seja avaliado, preferencialmente, em função da qualidade dos processos pedagógicos e didáticos que desenvolvem com os alunos em articulação com as expectativas daí advindas. Neste caso, e seguindo, por exemplo, a linha de entendimento de M.^a José Casa-Nova (2002: 127), pressupõe-se que os docentes estarão muito mais interessados em

sujeitarem-se à avaliação das suas práticas pedagógicas efetivas, se bem que articulando-as com as expectativas (baixas) que apresentam face aos alunos, atribuindo-lhes um sentido (cultural e social) de “sistemas deficitários” (*idem*, 2005: 194). Além disso, uma das principais alegações contestatárias do sistema alinha-se com o facto de que o quadro de sucesso dos alunos e o decorrente desempenho dos docentes não se alterou nem tende a alterar com a sua institucionalização, frisando que apenas se verifica uma alteração no ritmo e nas prioridades de trabalho, agora não tanto centradas no trabalho com os alunos, mas mais focalizadas na preparação dos dossiers, no relatório de autoavaliação e, se for o caso, na preparação circunstanciada das aulas observadas.

Empiricamente comprovada, a tendência para desenvolver um sentido de impugnação de alguns dos pressupostos originais da avaliação é, também, observada ao nível mais técnico, pelo que surge a perspectiva de que os relatores não apresentam a suficiente preparação técnica para desempenharem as funções que lhes são inerentes, sendo algo que coloca em causa o pressuposto da superioridade técnica e a conseqüente “susceptibilidade técnica de perfeição” (M. Weber, 1993) desses atores. Com efeito, a relativização dessa superioridade técnica conhece vários quadrantes de contestação, sendo um deles o dos critérios que determinam e regulamentam o perfil dos relatores, pois que estando suportado por critérios de antiguidade, desde logo pela determinação central de terem de pertencer, no mínimo, ao 4.º escalão da carreira docente, é claramente posto em causa precisamente pela recusa, por parte dos docentes, do pressuposto de que o docente mais antigo é, também, o mais competente. Decorrentemente, o pressuposto de que se deve utilizar a *investigação avaliativa* de forma a promover uma avaliação mais adequada acaba por ser negado, pelo que as práticas de avaliação surgem amplamente condicionadas pela norma-padrão que as define e institucionaliza, pelo que também ignoram os contributos oriundos da *sociologia da avaliação de professores*, especialmente no que concerne aos efeitos das expectativas, papéis, recompensas, sanções e relacionamentos no local de trabalho - especialmente as relacionadas com a competição, coalizão e conflito desenvolvidos entre pares (K. Peterson, 1995).

Além de tudo, desenvolve-se um sentido algo negativo da própria figura do relator, dado trata-se do ator que adquire um maior imediatismo no quadro da avaliação do desempenho, suscitando a oportunidade para surgirem críticas em torno da imagem de autoridade formal de que se reveste e, conseqüentemente, do tipo de uso de poder que os atores, especialmente na

situação de “avaliado”, passam a temer, com claras influências ao nível do clima escolar, que se começa a caracterizar pouco amistoso, tendencialmente mais conflituoso e algo turbulento, portador de relações interpessoais mais distantes e diferenciadoras, especialmente ao nível do estatuto profissional e ao nível de alguma pressão exercida sobre os docentes avaliados.

Da mesma forma, as aulas assistidas são um instrumento avaliativo profundamente contestado, sendo uma das vias que, mais veementemente, introduz a crítica ao sistema de avaliação no sentido de que se trata de um sistema que cria injustiças, dado que tais aulas surgem como um mero artificialismo que é instrumentalizado por alguns docentes enquanto oportunidade para promoverem perceções generalizadas do seu desempenho profissional que não correspondem à realidade do dia a dia. Neste caso, o que ocorre dizer é que o argumento contestatário de alguns docentes decorre da tendência que se vai adivinhando para instrumentalizar e manipular o próprio sistema de avaliação em função das expectativas e interesses pessoais de alguns docentes, surgindo claramente independentes do desempenho efetivo de cada um e transformando a avaliação num complexo ou pouco fidedigno (quanto à justeza das suas regras) jogo de inter-relações ao nível meso e micropolítico.

Com efeito, aquele carácter mais pernicioso da avaliação provocado por alguns docentes decorrente da instrumentalização das aulas observadas, em detrimento de procedimentos mais efetivos que os remeteriam para posições mais secundárias, parece constituir um dos mais significativos jogos organizacionais decorrentes da institucionalização das políticas de avaliação do desempenho docente.

Não obstante, o facto de se assistir a uma quotização das qualificações mais elevadas leva a que as progressões ditas mais rápidas estejam, fatalmente, ao alcance de apenas alguns, ganhando plausibilidade o facto de os docentes impossibilitados de aceder a um lugar de quota desenvolverem recursos estratégicos (individuais ou grupais) de índole micropolítica, embora com a necessária adaptação burocrática, na gestão da sua própria carreira. Ao mesmo tempo, constrói-se um cenário de artificialismo burocrático que se vai institucionalizando e naturalizando, acabando por influenciar a construção das representações e da instrumentalização que os docentes vão desenvolvendo em torno do seu mundo profissional. Isto quer dizer que, não havendo possibilidade de todos os docentes conseguirem ocupar um lugar de quota através de um desempenho que efetivamente corresponda às qualificações mais elevadas, ou porque mesmo apresentando um desempenho conforme, o número de quotas mostra-se insuficiente para os

contemplar, as vias alternativas tendem a surgir sob a forma de *coalizões*, alianças, disputas e jogos micropolíticos (R. Srour, 1998) que tendem a diluir ou a reequacionar os limites formais que medeiam o acesso àquelas qualificações e respetivos benefícios.

Por outro lado, verificámos empiricamente que o *interesse de carreira* (G. Morgan, 1996) e o prestígio profissional, circunstanciados pelo exercício de determinados cargos e funções e respetivos níveis hierárquicos inerentes às práticas de avaliação, contando com todos os benefícios daí decorridos, parecem superar a importância dada aos prémios pecuniários de desempenho. Na verdade, contrariando um velho pressuposto taylorista, esses prémios pecuniários de desempenho não concretizaram níveis acrescidos de motivação nos docentes, não justificando, por si só, o esforço exigido para obter as menções que simbolizam a posse de maior mérito profissional. Ao rebater este aspeto instrumental do dinheiro como “reforçador positivo” e “recurso primário”, emerge a suscetibilidade da avaliação do desempenho ser amplamente conotada com uma lógica de controlo, atuando, na periferia, como um instrumento de desincentivo – ou “reforçador negativo”, sob a forma da ameaça de “não progressão” ou, até mesmo, de despromoção profissional - de comportamentos indesejados ou não conformes a desempenhos consagrados pela cúpula administrativa⁴²².

No que toca, em particular, à motivação dos docentes decorrente da influência direta das políticas e práticas de avaliação do seu desempenho, a recompensa pecuniária apresenta-se, como vimos, plenamente secundarizada, precisamente por se acreditar que os docentes não apresentam índices significativos de insatisfação das necessidades ditas primárias - fisiológicas e de segurança (cf. A. Maslow, 1991). Pelo contrário, ao focalizarem-se em alegações que tendem a valorizar o interesse máximo pela carreira, as necessidades de estima, pertença e autorrealização surgem, claramente, como as mais ameaçadas pela avaliação do desempenho⁴²³.

Assim, no quadro geral da motivação dos docentes, o nosso trabalho empírico expõe diversos fatores que denunciam uma motivação docente em declínio e, até, vilipendiada: por um lado, verificou-se que a tipificação do descontentamento dos docentes é exprimida ao nível da contestação feita à vigilância e controlo a que são sujeitos através da avaliação do seu

⁴²² Cf. J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1981.

⁴²³ Embora se reconheça que quando estas necessidades e a respetiva satisfação são ameaçadas, será inerente que as necessidades primárias ou básicas, estando dependentes da posse de dinheiro, passam, também, a estar ameaçadas. Assim, a satisfação das necessidades fisiológicas e de segurança emergem como condição fundamental para ver satisfeitas as necessidades relacionadas com o desafio de consolidar a estima, a afiliação, o sentimento de pertença e de autorrealização (cf. A. Maslow, 1991).

desempenho; por outro lado, a natureza e a funcionalidade das tarefas que são instituídas com a avaliação do desempenho não surgem suscetíveis de fornecer, primeiro, um *sentimento de expectativa* (positiva) face ao trabalho desenvolvido (J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1988) e, segundo, um *feedback* aos docentes sobre os resultados efetivos do seu trabalho (cf. P. Drucker, 1997). E isto ocorre quando associamos os *sentimentos de expectativa* exprimidos pelos docentes aos pressupostos da *teoria da equidade*. Efetivamente, a institucionalização da avaliação do desempenho, ao concretizar processos legais (e outros) de diferenciação hierárquica, de posse e uso de poder e autoridade, veio, também, introduzir processos de comparação protagonizados *por* e *entre* docentes (avaliados com avaliados e, necessariamente, avaliados com avaliadores) relativamente aos respetivos desempenhos, competências profissionais efetivas e recompensas alcançadas, sendo que a perceção da desigualdade profissional tende a emergir com mais veemência e, por isso, geradora de maior tensão entre pares (cf. J. Gibson, J. Ivancevich e J. Donnelly, 1988: 144, 145).

Constata-se, conseqüentemente, que o grau de concordância dos docentes para com o sistema de avaliação do desempenho docente é amplamente negativo, pois, apesar de concordarem com o facto de ter de ocorrer a avaliação do seu desempenho, o atual sistema concretiza, para a maioria, uma descaracterização do trabalho docente, alegando que é um sistema que afasta os professores e educadores dos alunos. Além disso, sobrevém um pressuposto que se mostra algo paradoxal entre o discurso legitimador do legislador, que argumenta que o sistema de avaliação vem reforçar o trabalho colaborativo entre docentes, e a atitude (re)construída pelos docentes sobre a sua avaliação, que protagonizam uma postura tipicamente mais individualista e, até mesmo, contrária ao do trabalho colaborativo dos docentes.

Neste caso, a ausência de autonomia do agrupamento e dos seus docentes – que, no caso de se mostrar mais substantiva, poderia legitimar e justificar um papel mais ativo no quadro da referencialização da avaliação do desempenho docente - retira um peso muito substancial ao sentido e ao significado das referências periféricas de cariz mais informal e espontânea, com propensão para serem asfixiadas pela dimensão formal do sistema de avaliação. Sendo “um sistema que vem muito de cima”, tende a institucionalizar-se sob o signo paradoxal do desajustamento à realidade, emergindo como um aspeto que denuncia o carácter disfuncional do aparelho burocrático da avaliação, mesmo admitindo que as referências centrais têm uma

considerável utilidade na conceção e esquematização do sistema de avaliação. Efetivamente, as ambições autonómicas a que os docentes aspiram como forma de melhor gerirem a operacionalização das dimensões e indicadores da avaliação do desempenho docente mantêm-se em contracorrente com aquilo que, eles próprios, consideram ser as dimensões de avaliação privilegiadas pelo Ministério da Educação, alegando que se trata de uma avaliação muito mais alinhada com mecanismos de controlo da ação docente, em que a avaliação do desempenho emerge como mecanismo subtil que visa promover a gestão e instauração das políticas educativas (incluindo a administração e gestão de recursos humanos educativos) segundo a clássica regulação do tipo “top-down” (A. Bolívar, 2000).

Além disso, a avaliação, no dizer dos docentes, concretiza um conceito operacional de autonomia do agrupamento, nomeadamente em termos de produção de referências avaliativas, não tanto como um direito fundamental dos atores escolares, mas entendida mais como um privilégio cedido pelas hierarquias de topo, privilégio esse que é apresentado, por um lado, como um mecanismo promotor de processos gestionários periféricos controlados a partir do centro e, por outro, como um conjunto de limitações práticas ao seu exercício⁴²⁴.

Consequentemente, surge a tendência para rever e atualizar o paradigma da “prestação de contas” na perspetiva de “extração de contas” dependente, “apenas”, do necessário comprometimento desses docentes burocraticamente tipificados como os “recolectores” da “informação de base” (L. Lima, 2011: 37), a quem é exigido o respetivo tratamento em linha com os pressupostos da administração central, indiciando, ao mesmo tempo, um acentuado recuo na autonomização do agrupamento e dos seus atores.

É possível, neste sentido, observar uma tendência para que o “novo” carácter regulador do Estado assente, fundamentalmente, numa perspetiva de “mudança estratégica” do sistema educativo e da forma de o governar, por via das competências de gestão autónoma por parte dos atores e das organizações educativas locais. Não obstante, tal não impede o facto de se ter provocado, com a avaliação do desempenho, um retrocesso considerável nos processos da eleição, da escolha e da colegialidade, para, por exemplo, a avaliação do desempenho passar a ser gerida diretamente por atores nomeados ou burocraticamente determinados, levando a que,

⁴²⁴ A propósito, Stephen Ball (s/d: 128-130) observa: “ [...] a autonomia é um conjunto de liberdades para atuar demarcados em limites estritos e podem ser retiradas ou reduzidas se se infringirem esses limites [...]. A autonomia, com efeito, é confortável ilusão que alimenta uma sensação de independência profissional nos professores, [...]. É um importante compromisso entre a liberdade e o controlo”.

também, o processo de avaliação do desempenho decorra da ação de gestores e executores nomeados ou cujo perfil foi antecipadamente definido pela norma central⁴²⁵. Exemplo disso são as tendências introduzidas pela avaliação do desempenho docente para o poder central promover padrões racionalizadores de gestão escolar, em geral, e do corpo docente, em particular, visando a eficácia, a eficiência do sistema, das organizações escolares e dos atores, mantendo em seu poder o controlo sobre os fins e resultados da educação e respetiva ação docente. Neste caso, reputa-se que a avaliação do desempenho docente seja, fundamentalmente, fruto da “ditadura administrativa” (D. Beetham, 1987: 11, 14)⁴²⁶.

Aliás, a perceção da avaliação do desempenho enquanto mecanismo de controlo da ação docente é desenvolvida em detrimento da alegada função formativa dessa mesma avaliação, contrastando com a perceção de que os resultados da avaliação do desempenho não têm emergido como uma mais valia em termos de contributo formativo e de desenvolvimento do profissionalismo dos professores e educadores, sugerindo-se, mesmo, por parte de alguns docentes, que aquele controlo chega a assumir contornos de punição que tende a dar algum destaque a uma alegada descreditação da escola pública e do próprio reconhecimento social e profissional dos professores e educadores.

Consequentemente, o cerne do movimento *fragmentário* equacionado e interpretado sob a forma de contestação ao sistema, traduz-se na assunção generalizada dos docentes que se autorreferenciam como os principais perdedores e lesados pelo sistema.

⁴²⁵ Embora admitamos que este retrocesso ocorre por maioria de razão com a institucionalização do novo regime de administração e gestão das escolas, como fenómeno precedente e condicionante da própria avaliação do desempenho docente.

⁴²⁶ Não obstante, os dados empíricos recolhidos não nos permitem fazer interpretações que alinhem as nossas alegações com um sentido sociocrítico, pois que embora tenhamos alertado para alguns focos de resistência passiva e de crítica mais ou menos aberta às políticas e práticas de avaliação do desempenho docente, o que é certo é que, como vimos antes, os docentes têm privilegiado uma certa intermitência entre ações ou atitudes de resistência passiva e episódios muito frequentes de adaptação (individual) estratégica às normas e pressupostos de avaliação instituídos pelo mando central. Portanto, não são visíveis os necessários focos de resistência que nos permitiriam observações interpretativas de carácter sociocrítico. A propósito, regista-se, por exemplo, a ausência no discurso, nos sentidos e nos significados dos docentes de premissas fundamentais como a capacidade para reinterrogar a avaliação do desempenho com base em processos que privilegiem a sua politicidade, dialecticidade e capacidade de emancipação relativamente ao seu desempenho, ao seu profissionalismo e respetiva avaliação. Consequentemente, os microdiscursos, mesmo surgindo algo contestatários, não surgem com a força “contraparadigmática”, viabilizando-se a avaliação muito mais em função dos preceitos objetivistas pré-ordenados da ordem instituída, mesmo percebendo que essa seria a via seguida para consolidar determinados fins com carácter mais individualista, que, como vimos, tem conduzido a processos avaliativos que colocam os atores em competição e em conflito (manifesto ou latente) entre si, mas, também, com orientação reprodutora do sistema. Ao mesmo tempo, assiste-se a uma certa despersonalização dos processos educacionais e, consequentemente, a uma desvalorização dos processos intersubjetivistas, em que a abordagem comunicacional surge muito mais configurada na lógica do *top-down*. O que quer dizer que os docentes, apesar de contestarem as políticas e práticas de avaliação, tendem a manter-se estrategicamente interessados num desempenho profissional que reflete o incremento de “produtos demonstráveis na forma quantitativa”, não sugerindo, consequentemente, a emergência de uma micropolítica marcada pela lógica da “contra-análise” institucional da avaliação do desempenho docente.

3. 4. A avaliação do *profissionalismo* docente alternada entre a *racionalidade técnica* e a *racionalidade prática*⁴²⁷

No que concerne à sub-dimensão de análise que optámos por identificar com o *eixo técnico profissional* - decorrente das *orientações microdiscursivas* -, a interpretação dos dados empíricos enquadrá-nos com diversos descritores, com especial destaque para o contributo dado pela avaliação do desempenho para o prestígio e reconhecimento profissionais dos docentes, contando com os consequentes efeitos no respetivo desenvolvimento profissional e de carreira. Em termos gerais, a discussão central deste ponto passa por ponderar analiticamente a possibilidade de caracterizar e agregar as manifestações empíricas relativas ao profissionalismo e à forma como a avaliação do desempenho o condiciona, nomeadamente fazendo uso das respetivas racionalidades técnica e prática.

Fazendo uma breve aferição à narrativa do profissionalismo docente, já antes observámos que o desenvolvimento profissional dos professores e educadores surge como um processo pessoal, profissional e social que pode ser mais linear e apresentar uma tendência para a progressão e desenvolvimento lógicos através de estádios de desenvolvimento hierarquicamente sequencializados, realçando o papel da avaliação do desempenho no condicionamento dessa sequencialização hierarquicamente estruturada. Assim, o papel da avaliação ocorre consubstanciado na sua utilidade e instrumentalização para a verificação da aquisição, desenvolvimento e aplicação de capacidades (“skills”) e competências (pedagógicas e didáticas) adquiridas e desenvolvidas. Congruentemente, a avaliação concretiza fins e objetivos educacionais por meio de uma dialética que reúne e confronta as finalidades sociais e as práticas pedagógicas dos docentes, em que o profissionalismo docente adota uma configuração de “competência comportamentalista” (cf. Y. Bertrand e P. Valois, 1994). Na verdade, contribui para este efeito o espectro do “julgamento social” da ação docente, alinhando-se com as exigências oriundas da “expectativa social”, que orientam para um conjunto de indicadores que tendem a denunciar o grau performativo de cada docente, segundo a lógica da “hiperprofissionalização” (B. McDonald, 1982) e de um “profissionalismo de Estado”. Efetivamente, verificámos que os docentes são claramente submetidos a um conjunto de desígnios profissionais efetivados e institucionalizados

⁴²⁷ Ver capítulo III, designadamente as notas 205 e 214, onde é explicitado o sentido destas racionalidades.

pela norma central (cf., por exemplo, o Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e o Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Interpretativamente, podemos observar que o pressuposto do reconhecimento e da legitimação socioprofissional dos docentes tende a surgir amplamente sedeadada na ideia do “profissionalismo como controlo” (J. Ozga, 2000: 41), adotando-se uma perspetiva mecanicista do profissionalismo docente e das próprias necessidades de desenvolvimento profissional (cf. Y. Bertrand e P. Valois, 1994), em que cada docente se vê arrolado por uma “ideologia profissional”, com capacidade para regular e condicionar os seus comportamentos e desempenhos, inserindo-os em esquemas de comprometimento com um plano de desenvolvimento profissional – designadamente, através da frequência, com aproveitamento, de ações de formação contínua, que funcionam como importantes referências centrais para a avaliação do desempenho - a que está legalmente obrigado a corresponder, em prol do seu reconhecimento profissional e o conseqüente prestígio profissional. Neste caso, o compromisso de cada docente mostra-se amplamente condicionado por pressupostos próprios de uma *ideologia de Estado* desenvolvida e racionalizada em função daquilo que o seu o profissionalismo deve ser e deve representar para o sistema e para a sociedade, estando conectado ao sentido da “responsabilização profissional” (*professional accountability*).

Será importante referir, ainda, que a avaliação do desempenho, pelo seu caráter prescritivo e controlador, emerge como mecanismo de legitimação formal dos processos de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, dos pressupostos que ditam e configuram o prestígio profissional da classe. Efetivamente, é através da avaliação que se estabelecem os padrões e os critérios mediante os quais apenas alguns docentes, sendo-lhes formalmente permitido desempenhar determinadas funções, apresentam capacidades e competências para tomarem decisões que influenciam os complexos processos de ensino-aprendizagem – nomeadamente os elementos da CCAD, os coordenadores de departamento e os relatores -, estando o acesso a essas funções dependente do reconhecimento legal da sua capacidade para exercer essas funções. O que sugere que a avaliação do desempenho docente concretiza a relação entre docentes em torno do exercício do poder de avaliar e a subordinação de ser avaliado, que consubstancia um significado de desempenho docente burocratizado e hierarquizante em função de determinados pressupostos que determinam o seu desenvolvimento e prestígio profissionais. Ou seja, quanto mais elevada for a qualificação, maior será o reconhecimento e prestígio

profissional e, da mesma forma, simbolizará um maior incremento ao nível do respetivo desenvolvimento profissional, evidenciando-se uma importante articulação entre a maturidade profissional, a competência científica e técnico pedagógica, a formação inicial contínua e o consequente desenvolvimento profissional dos docentes.

Paradoxalmente, o alegado bloqueio que o Ministério da Educação concretiza com a imposição de um sistema de quotas para as qualificações de desempenho mais elevadas poderá, no entendimento dos docentes, emergir como fator de desprestígio profissional da classe, dado que cria rótulos e estereótipos socioprofissionais com características diferenciadoras e segregadoras que tendem a negativizar a imagem e a condição dos professores e educadores. Decorrentemente, acresce que o pressuposto de que a avaliação será uma condição essencial para um maior reconhecimento e prestígio profissionais dos docentes tende a ser contrariado por um alegado caráter pernicioso do sistema, em que, por exemplo, um dos aspetos que mais contribui para esse efeito é o facto dos docentes que desempenham a função de *relator* denunciarem uma certa inadaptação ao sistema de avaliação, e, como vimos antes, serem, muitas vezes, acusados de uma insuficiente preparação técnica.

Além disso, recordamos outro fator de grande relevância para a consolidação da ideia de se tratar de um sistema de avaliação alvo de uma instrumentalização perniciosa: as aulas observadas a e respetiva instrumentalização que delas se faz. É, aliás, esta a principal alegação proferida pelos docentes para considerarem o facto de o prestígio e reconhecimento profissionais estarem em franco descrédito, particularmente quando quem está em causa são os docentes avaliados. Da mesma forma, significa um retrocesso absoluto, alinhado com o malgrado sentimento de “retorno ao estágio pedagógico”, sendo que, para além do alegado desprestígio profissional, associa-se àquelas alegações o facto de emergir do contexto da avaliação do desempenho um aparente desproteccionismo da classe docente, por parte do próprio Ministério da Educação.

Um outro vetor da nossa interpretação orienta-nos, ainda, para a instrumentalização da avaliação do desempenho docente como uma tecnologia de *prestação de contas* - ou de “extração de contas” (L. Lima, 2011), nos termos já antes observados - que, apesar de, numa posição mais difusa, ser suscetível de atribuir ao agrupamento capacidade para assumir, de forma mais consequente, essa prestação/extração de contas, trata-se, porém, na perspetiva dos docentes, de um fenómeno administrativo e sócio-organizacional tipicamente periférico, mas que concorre para

a concretização dos interesses do Ministério da Educação⁴²⁸. Aliás, a lógica de prestação/extração de contas parece ter introduzido o sistema de avaliação numa circunstância de “menor aceitação do sistema” ou, alternativamente, de olhar para o sistema como algo que terá que ser burocraticamente gerido, calculado e cumprido.

Efetivamente, é a partir dos indicadores suscitados pelos dados empíricos que nos damos conta que surge uma linha de compreensão e justificação do profissionalismo docente baseado em dinâmicas que procuram acentuar as lógicas de responsabilização e de prestação/extração de contas dos docentes perante os órgãos que tutelam e gerem os requisitos da sua profissionalidade, sendo que tais órgãos estão investidos de uma autoridade legítima capaz de administrar e exigir modificações nos comportamentos profissionais recorrendo, através da avaliação do desempenho, a sanções ou recompensas (cf. C. Day, 1993).

Por outro lado, registam-se alguns indicadores que denunciam lógicas e dinâmicas da profissionalidade docente no quadro da *racionalidade prática*, em que o desenvolvimento profissional e o conseqüente profissionalismo docente passa a depender da experimentação prática das diversas situações pedagógicas e didáticas (cf. Perez Gomez, 1985) em que os professores e educadores são alocados, referencializando-se periférica e implicitamente o desempenho docente a partir da perceção do *saber prático* ou do *saber fazer* (C. Day, 2001).

Neste caso, embora a discussão da hipótese de se poder observar uma tripla influência – macro, meso e microdiscursiva - no processo de referencialização da avaliação do desempenho docente, esta parece estar sujeita a dinâmicas deliberativas extremamente subjetivas e individualmente comprometidas. Embora possamos admitir que, de forma bastante implícita, o “profissionalismo prático” tende, efetivamente, a emergir como reação ao “profissionalismo de estado” ou de índole mais técnico-burocrática a que os docentes são formalmente sujeitos, os dados empíricos fornecem-nos indicadores de que o alegado mecanismo da “deliberação prática” tende a ser instrumentalizado em prol de objetivos individuais ou de grupos muito restritos, segundo uma lógica de adaptação estratégica aos objetivos profissionais centralmente determinados, não no sentido exclusivo de os reproduzir e consolidar uma imagem mimética do sistema, mas antes de conseguir ganhos individuais e/ou grupais em termos de dinâmicas

⁴²⁸ A propósito desta alegação geral, veja-se P. Broadfoot (1996).

profissionais mais favoráveis, em particular, e de consolidação da carreira profissional, em termos mais gerais.

Dizer, finalmente, que, numa consideração geral às políticas e práticas de avaliação de professores e educadores, parece-nos evidente que estas têm forçado o recentramento do profissionalismo docente, orientando-o para a reincidência no “modo de produção escolar” (B. P. Campos, 2002: 42) tipicamente uniforme e burocraticamente padronizado. Além disso, aquele recentrar do profissionalismo docente insere-se na perspectiva da *ideologia do profissionalismo* (cf. J. Ozga, 2000) segundo a qual, dentro de uma concepção instrumental, suscita-se uma maior tecnização e uma conseqüente “intensificação” do trabalho dos professores e educadores, com a conseqüente perda de autonomia e uma maior diversificação de atividades que acarreta maiores cargas de trabalho (T. Popkewitz, 1992, 1994; M. Apple, 1987, 1989; H. Giroux, 1988), em que a avaliação emerge como controlo e garante dessa “intensificação”, acrescido daquilo que os próprios docentes apelidaram de “excesso de burocracia”.

Daqui decorre, ainda, que a “intensificação” (cf., por exemplo, A. Hargreaves, 1998: 132) do trabalho docente denuncia a erosão provocada no efeito politizador e dialético do exercício da profissão docente, em que os docentes são mantidos num estado de dependência do seu desempenho em relação a um aparelho racionalizador e instrumental de finalidades e objetivos educacionais e de pressupostos invioláveis a que professores e educadores têm que submeter o seu trabalho e as suas dinâmicas profissionais, de cujo maior ou menor cumprimento decorrem as qualificações resultantes da avaliação, traduzidas numa lógica de prestação/extração de contas relativamente ao seu profissionalismo. Um profissionalismo docente que fica demasiado enclausurado no seu próprio caráter técnico instrumental e racionalizador, para o qual concorre, especificamente, a própria avaliação do desempenho docente: por um lado, trata-se de um mecanismo de controlo que enfatiza a lógica de prestação/extração de contas e, por outro, de regulação da profissão docente com ênfase num desenvolvimento profissional *burocratizado* (cf., a propósito, L. Paquay, 2004) sob a forma de um contrato profissional centralmente normalizado.

Congruentemente, este quadro de manifestações decorrentes da análise da interferência das referências decorrentes do *eixo técnico profissional* docente no processo de referencialização da avaliação do desempenho docente traduz a emergência de referências suficientemente alinhadas com os eixos *burocrático* e *técnico gestor* oriundos das orientações

macrodiscursivas. Como tal, podemos traduzir a influência do *eixo técnico profissional* como um quadro de manifestações periféricas, é certo, mas suscetível de ser discutido entre uma perspetiva macrodiscursiva e entre uma orientação mais microdiscursiva.

Não obstante, pela análise dos dados e pelo próprio incremento dado aos respetivos indicadores concluímos que, face à hipótese de se poder observar um certo entrelinhamento no que toca às influências macrodiscursivas e às influências meso e microdiscursivas no processo de referencialização da avaliação do desempenho docente, as primeiras surgem claramente dominantes. Com efeito, desvanece-se qualquer possibilidade de se assistir a manifestações de um profissionalismo docente enredado no espectro da crítica ideológica de matriz cooperativa e dialógica, com a ambição de se poder assumir o profissionalismo docente como um mecanismo emancipatório da classe com base, precisamente, na autonomia profissional, teórica e conceptualmente radicado no paradigma sociocrítico.

CONCLUSÃO

As sucessivas orientações estabelecidas para concretizar um exercício de compreensão e discussão crítica do processo de referencialização e das narrativas e racionalidades associadas orientaram-se, precisamente, no sentido em que evocar um quadro ou um sistema de referências. Significou, também, designar um campo científico multidiscursivo, em relação ao qual procurámos explicar, debater e compreender o fenómeno da avaliação do desempenho docente. E fizemo-lo partindo de um conjunto de saberes e de métodos oriundos da sociologia das organizações educativas, da administração educacional e de outras várias teorias alusivas ao campo específico da avaliação educacional e da avaliação do desempenho humano propriamente dito, sendo estes campos considerados como sistemas de referências já construídos e capazes de atribuir um sentido possível à avaliação do desempenho dos professores e educadores. Ao mesmo tempo, fizemo-lo estudando, também, o funcionamento e as dinâmicas de um agrupamento de escolas no que, em particular, concerne à gestão e execução da avaliação do desempenho docente.

Assim, procurámos consolidar um exercício de debate e de compreensão críticos do complexo sistema de referências que constituíram a perspectiva de análise por nós privilegiada, mesmo considerando que esse sistema de referências é construído por entradas clara e propositadamente contraditórias entre si.

Congruentemente, o nosso trabalho, seja na sua dimensão mais teórico conceptual, seja pelo lado do trabalho empírico, orientou-se para a compreensão de um quadro de entradas contraditórias suscetível de designar um campo multifocalizado de análise e compreensão do fenómeno do desempenho docente enquanto objeto avaliado, partindo da interpretação do funcionamento de um estabelecimento escolar concreto, com base num manancial de orientações teórico-conceptuais, metodológicas e empíricas, sendo que as assumimos como campos ou sistemas de referências já construídos ou, eventualmente, reconstruídos e capazes de atribuir um sentido (ou o nosso sentido particular) possível no momento de interpretarmos os resultados da nossa investigação.

Escolhemos um agrupamento de escolas porque este apresenta uma configuração organizacional especialmente privilegiada quanto ao papel que lhe é reservado no quadro mais vasto do sistema educativo português e, particularmente, ao nível das práticas de avaliação do desempenho docente. Facto que nos levou a atribuir uma grande importância ao sentido da

articulação entre a dimensão e as dinâmicas organizacionais do agrupamento e os processos de consolidação efetiva das políticas e práticas de avaliação do desempenho docente.

Isso deveu-se, fundamentalmente, à necessidade que sentimos em concretizar o propósito de observar, analisar e compreender até que ponto o agrupamento de escolas, estando dotado de mecanismos de gestão e execução da avaliação do desempenho, propicia, pelo menos em termos analíticos, possibilidades de uma referencialização do tipo localista ou periférico, e a acontecer, com que efeitos o faz no quadro mais vasto da referencialização do desempenho docente.

Encetámos, assim, um exercício de interseção de referenciais teórico conceptuais e, ao mesmo tempo, lançámos um olhar mais incisivo sobre uma realidade concreta onde eram desenvolvidas determinadas políticas e práticas de avaliação do desempenho docente. Políticas e práticas essas que, julgámos nós, sempre estiveram, em alguma medida, condicionadas pela(s) morfologia(s) organizacional(ais) do agrupamento de escolas e, também, pelas representações, lógicas e *dinamicidades* dos seus atores, seja enquanto indivíduos, seja enquanto grupos marcados por alguma heterogeneidade.

O olhar que lançámos sobre o agrupamento de escolas e respetivas lógicas de ação dos seus atores consideramo-lo algo fragmentado e parcelar, dado que partimos do pressuposto de que se trata, apenas, de uma de muitas possíveis abordagens teóricas e empíricas ao contexto educativo e organizacional que contemplamos neste trabalho.

O esquema da nossa investigação, por princípio teórico metodológico, seguiu de perto os pressupostos do paradigma da investigação qualitativa. Acreditamos nós que, seguindo esses pressupostos, desenvolvemos um maior potencial de apreensão, compreensão e interpretação da realidade, da ação e do sentido dessa ação.

Aliás, a natureza do nosso estudo determinou, em grande medida, a escolha do paradigma de investigação a seguir, pelo que o sentido da nossa investigação não poderia ser outro senão o de investigar o *significado* e o *sentido* que os atores atribuíam ao fenómeno da avaliação do seu próprio desempenho profissional.

Foi um trabalho de análise e compreensão que esteve enquadrado em várias dimensões de análise, que se diversificaram em múltiplos indicadores fornecidos pelos atores, pelas

situações, pelos contextos, pelos documentos, pelas observações e pelas conversas que desenvolvemos ao longo do trabalho. Para isso, fizemos uso de várias técnicas e instrumentos de observação, procurando inventariar diversos indicadores de resposta às nossas interrogações e às nossas dúvidas, adotando procedimentos conformes e adequados às especificidades metodológicas de cada uma dessas técnicas.

Neste exercício de cotejo e leitura do contexto escolar e organizacional por nós escolhido, optámos por proceder a uma triangulação dos dados recolhidos, encetando uma análise dos sentidos e significados que, à luz das nossas referências teóricas, esses dados comportavam.

Orientámos a nossa observação e análise para a configuração organizacional do agrupamento e para as dinâmicas e lógicas de ação, sentidos e significados dos atores do sistema educativo, implícita ou explicitamente envolvidos nos processos de referencialização do desempenho docente enquanto objeto avaliado. Explorámos, por um lado, a perspetiva normativa e prescritiva da administração central e, por outro, as influências que a configuração organizacional e a dinamicidade do agrupamento de escolas tem naquela referencialização, seja com um sentido mais autónómico e, portanto, assumindo a capacidade para agregar, se bem que subsidiariamente, referências periféricas ao referencial mais geral da avaliação do desempenho docente, seja pela perspetiva de se assumir mais como uma *divisão administrativa e gestionária* do Ministério da Educação, concretizando uma reprodução mimética das políticas de avaliação centralmente definidas.

Tendo apresentado sínteses introdutórias em cada capítulo, consolidando ilações de forma contínua e estabelecido as necessárias ligações entre os vários capítulos, exige-se, agora, que tracemos as linhas de força mais expressivas em termos conclusivos, com o fim de consolidar uma feição conclusiva para o estudo que realizámos, embora com o devido carácter provisório e singular. Por outro lado, neste momento é de esperar que, no mínimo, concretizemos respostas para algumas das interrogações que, ao longo do trabalho, foram emergindo e orientando o rumo do nosso estudo.

Não obstante, o propósito deste ponto é cobrir, de forma sintética, as linhas de força do trabalho, ora providas de um caráter conclusivo orientado e “artificializado” pela leitura que o quadro teórico conceptual nos permitiu fazer sobre os dados recolhidos, ora condicionadas pela interpretação e compreensão que a partir daí nos foi possível desenvolver em torno desses dados.

Sendo certo que tal procedimento finaliza o nosso trabalho, também é verdade que não encerra ou esgota o tema em análise.

As nossas conclusões dizem respeito ao modo como as políticas e práticas de avaliação do desempenho docente têm sido equacionadas, normalizadas, percebidas e experienciadas com recurso a referências oriundas de múltiplos textos e contextos institucionais, organizacionais, cognitivos, grupais e individuais, convocando os planos macro, meso e microinstitucional, mesmo percebendo que teríamos de acatar com a mesma relevância analítica e interpretativa tanto as influências mais explícitas, como as influências de caráter mais espontâneo e necessariamente implícitas.

Neste plano de orientação do nosso trabalho, aventámos a hipótese de que o processo de institucionalização da avaliação do desempenho docente, entre uma perspectiva mais formal e uma orientação mais informal, é suscetível de adotar uma matriz *polimórfica* e *multifocalizada* em referenciais com características muito variáveis, consoante os seus textos e contextos (físicos e ideológicos) de origem, em que as linhas de concordância-discordância, institucionalização-desinstitucionalização, estabilidade-instabilidade surgem da confrontação de interesses e de perspectivas de atores sedeados em lógicas discursivas diferenciadas, que tendem a mostrar-se descoincidentes entre si, resultando em determinações cujo impacto é burocraticamente previsto, mas política e institucionalmente incerto.

A nossa hermenêutica referencial concretiza, também, um trabalho de busca, identificação e, mais propriamente, de reequacionamento dos processos, das fontes e, necessariamente, das referências que, pela sua multiplicidade, concretizam pressupostos de avaliação do desempenho, necessariamente articulados com os próprios sentidos e significados, lógicas e racionalidades diversas que propiciam interpretações e níveis de análise muito diferenciados sobre a ação docente, atendendo à diversidade dos textos, contextos e, por isso, dos atores envolvidos.

Com efeito, partimos da assunção de que a avaliação do desempenho docente encerra objetivos, modalidades e instrumentos que implicam, também, determinadas consequências,

efeitos, usos diferenciados do poder de avaliar, da capacidade de participar no processo de referencialização, na avaliação propriamente dita e na interpretação dos seus resultados. Os sentidos e significados atribuídos a esses elementos, entre muitos outros, diferem necessariamente consoante o grau e tipo de protagonismo dos diversos atores do sistema educativo. Além disso, tais sentidos e significados tendem a diferir em função das concepções e imagens organizacionais e das próprias concepções teóricas da avaliação que conectamos ao nosso trabalho analítico e interpretativo, realçando o papel de instâncias que, ora se lhe apresentam numa lógica de exterioridade, ora numa lógica de interioridade. Dessas concepções decorrem determinadas opções, percepções e interesses que, no quadro concreto da avaliação do desempenho docente, traduzem prioridades de atribuição de sentidos e de ação muito diferenciadas.

Daí advém, aliás, a conjecturação conceptual de que os processos de referencialização e a operacionalização dos respetivos referenciais e referentes (manifestos ou latentes) de avaliação são suscetíveis de estar sujeitos a dinâmicas *multidiscursivas*, em que os *microdiscursos* da periferia, tipicamente calculistas e estrategicamente instituídos, tendem a introduzir influências oriundas das motivações, sentidos e significados de natureza individual ou grupal, emergindo como potenciais fatores de incerteza e de descaracterização do carácter previsionial da referencialização do desempenho docente instaurado pela norma-padrão do aparelho burocrático.

Uma das consequências dessa sujeição *multidiscursiva* da referencialização da avaliação do desempenho docente introduz, hipoteticamente, no quadro micropolítico determinadas lógicas de poder e de autoridade sobre a prática e o uso da avaliação que tendem a fazer emergir múltiplas atribuições de causalidades e de consequências, de princípios e de pressupostos arbitrários, levando a que o próprio mecanismo avaliativo conduza à *esteriotipação periférica*, à legitimação de decisões arbitrárias e abstraídas do próprio sistema de avaliação e transformar os efeitos da avaliação em meras incógnitas para os avaliados e em “vantagens de ocasião” para os principais “beneficiários” da avaliação. Neste caso, as práticas de avaliação periféricas tendem a ser caracterizadas por uma certa instabilidade e até de efeitos perniciosos, já que são consolidadas com base na gestão de perspetivas, tensões e oportunidades contraditórias de atores organizacionais dotados de diferentes graus de poder e autoridade no seio do agrupamento,

conduzindo as práticas avaliativas, propriamente ditas, a uma configuração de “desafios” e “apostas” (in)formalmente incompatíveis entre pares.

Concomitantemente, as conclusões mais lógicas retiradas acerca daquelas conjeturas teóricas são, também, as que se alinham com a análise e interpretação dos nossos dados empíricos, sem deixar, contudo, de as interligar com as necessárias alusões teórico-conceptuais. Ou seja, mesmo percebendo que se exige da nossa parte interpretações cautelosas, desenvolvemos um quadro de compreensão teórica e empírica de caráter provisório e incompleto, sendo que essas conclusões ditas “possíveis” são assumidas por nós como meros “pontos de chegada”, necessariamente sujeitos a reinterpretções e reinterrogações que tenderão a transformá-los em novos “pontos de partida”. Quer dizer que o nosso quadro de conclusões há de ser sempre provisório e submetido à mudança dos tempos e à expectativa de poder ser levado mais além.

É com algumas considerações sobre aquele quadro compreensivo das políticas e práticas de avaliação do desempenho docente que entendemos sistematizar as nossas principais conclusões, chamando a atenção para os principais elementos teórico conceptuais adotados no nosso trabalho, em articulação com os respectivos aspetos empíricos consolidados.

Encetámos, desde logo, um exercício marcado por uma certa transversalidade teórica e conceptual, conjuntando uma perspectiva genealógica da avaliação do desempenho no interior das organizações em geral com as necessárias ilações aplicáveis à circunstância do corpo docente estar sediado nas organizações escolares. Congruentemente, admitimos e desvendámos os múltiplos e diferentes argumentos que propiciam a institucionalização, a natureza e as consequências da avaliação dos comportamentos e desempenhos humanos no interior das organizações e na sociedade, em geral. Para isso, suscitámos diferentes pontos de vista sobre a emergência do controlo e da avaliação do fator humano, concretizando diferentes linhas orientadoras, pressupostos e princípios teóricos-conceptuais que têm dado origem à construção e operacionalização daqueles sistemas, desde os argumentos mais tecnocêntricos, passando pelos argumentos de natureza psicológica, ambiental e estrutural, até aos argumentos mais críticos da intersubjetividade.

Concludentemente, os aspetos genealógicos decorrentes do “efeito precursor da organização científica do trabalho e da teoria clássica da administração” sugerem que as referências à avaliação do desempenho não ocorrem de forma explícita e concreta, não nos sendo permitido ir além dos termos mais signatários dos seus pressupostos e princípios administrativos, designadamente do “controlo operacional”, que era exercido sobre os episódios excepcionais que se desviassem do padrão produtivo (ou “padrão de execução”, que podemos conotar com *padrão de desempenho*) pré-estabelecido; o “comportamento racional” pré-definido, implicando o pressuposto de que o grau de eficiência do operário deveria ser “observado e registado” para efeitos de recrutamento e seleção, manutenção do cargo, despedimento e atribuição salarial; da mesma forma, sobressaíram os conceitos de “comando”, com o propósito de manter a atividade produtiva do pessoal e, também, o “controlo”, significando que o “chefe” assegurava-se de que tudo ocorria em conformidade com as regras estabelecidas e a ordem expressa.

Não surgindo suficientemente explícita, a alegada função de avaliação do desempenho humano decorre de uma dinâmica institucionalizante de uma hierarquia tipicamente verticalizada das organizações, de onde, originalmente, sobressai o termo “comando”, que preceituava responsabilidades específicas que ainda hoje podemos alinhar com as perspetivas inseridas no arquétipo do “controlo dos desempenhos”. Ao mesmo tempo, e sendo que, em rigor, fizemos uso de uma orientação específica do estudo das organizações (escolares), damos conta que se trata de uma imagem organizacional da escola inserida na lógica de mercado, caracterizada, ao mesmo tempo, por uma abordagem burocrática centralizada e estruturada segundo uma divisão rígida de tarefas administrativas e técnicas/operacionais, prevendo um modo de fazer as coisas bipolarizado entre a conceção e a execução, em que se persegue a ideia da máxima rendibilidade, eficiência e eficácia.

Além disso, a “interpretação normativa e funcionalista da dominação legal da abordagem racional burocrática clássica” mostrou-nos que a perspetiva burocrática, dentro dos seus contributos para a genealogia de análise da avaliação do desempenho humano, acentua os aspetos formais, a rigidez da hierarquia e a impessoalização dos cargos e funções ocupados pelos atores organizacionais, em que os sistemas de controlo da ação organizacional recorrem a procedimentos caracterizados por uma pretensa objetividade, subordinados a objetivos pré-definidos, decorrentes da “superimposição normativa”, alienados à “execução em conformidade”

e legitimados pelo efeito prescritivo que condiciona uma definição impessoal do tipo de desempenho que se espera dos atores. Neste caso, a dinâmica da avaliação do desempenho, desenvolvida segundo uma lógica de “controlo burocrático”, com base na verificação do grau de realização daqueles objetivos, ocorre na base no pressuposto da “notação”, enquanto mecanismo de dominação legal e controlo monocrático da ação e do desempenho humanos, recorrendo a aparelhos normativos e racionalizadores, e ambicionando a “susceptibilidade técnica de perfeição” relativamente aos desempenhos e resultados produtivos padronizados. Assim, a avaliação do desempenho humano enquadra-se com a correspondência da ação humana devidamente alinhada com os pressupostos da “standardização do trabalho” a realizar e, conseqüentemente, com a ideia da “standardização do *output*” do desempenho esperado. Neste último caso, podendo observar-se que a avaliação do desempenho pode não ocorrer de forma direta e explícita como tal, decorre, contudo de um mecanismo direto de controlo: a regra administrativa.

Por outro lado, a perspetiva do “humanismo gestor da abordagem das relações humanas” acercou-nos de um quadro interpretativo da genealogia da avaliação do desempenho que, não obstante manter um ideário comprometido com um clima organizacional favorável em termos de performance laboral e rendibilidade ao nível produtivo – significando isso um prolongamento da cultura tecnocrata emanada das teorias clássicas da administração -, inaugurou uma nova forma de olhar para as condicionantes do desempenho e do rendimento humanos em ambientes laborais, surgindo como um verdadeiro vaticínio à emergência de novas condições consideradas vantajosas para aumentar os níveis de eficiência e eficácia. Trata-se de uma abordagem ao fator humano e ao seu desempenho muito mais inscrita numa lógica de *gestão premeditada* dos recursos humanos, amplamente caracterizada pelo efeito sedutor da satisfação das necessidades dos trabalhadores, emergindo com o sentido de uma “tecnologia do desempenho humano” e, ao mesmo tempo, demonstrando o caráter “gerível”, e não necessariamente imposto de forma coerciva, do desempenho humano.

No que concerne ao que denominamos de “traslado tecnocrata pela via dos fatores motivacionais das abordagens psicológicas”, a lógica do controlo do desempenho humano é claramente substituída pela preocupação em dar continuidade ao caráter “gerível” do desempenho humano, colocando a tónica na tecnologia do “reforçador” da motivação humana

para otimizar desempenhos. Não obstante, a ideia dicotômica do “reforçador” é suscetível de nos orientar para uma interpretação do reforço como controlo ou, até mesmo, como “chantagem” operada sobre os indivíduos, seja na perspetiva do “reforçador negativo”, seja na perspetiva de “reforçador positivo”, que atua como um mecanismo de controlo indireto e de condicionamento direto da ação humana. Não obstante, a via dos fatores motivacionais introduz o desempenho humano (otimizado) como algo que está dependente da satisfação das “necessidades humanas no trabalho” e das “expectativas profissionais”. Consequentemente, a conceção do desempenho humano otimizado decorre das perspetivas que os atores desenvolvem sobre si próprios em função do seu estado motivacional, alinhando a ideia de avaliação do desempenho com a suscetibilidade de se poder gerir a motivação humana e, consequentemente, instrumentalizar essa motivação como mecanismo de autocontrolo da ação (produtiva).

Os argumentos afetos à “fusão do social e do técnico e as abordagens sistémicas”, por sua vez, inserem a avaliação do desempenho no pressuposto de que o ator desenvolve e adquire a capacidade - tipicamente orgânica - para se adaptar às dinâmicas organizacionais tidas como as ideais, segundo uma lógica de autorregulação das respetivas interações, de onde subjazem indicadores de desempenho de várias ordens: capacidade de aprendizagem e desenvolvimento contínuo, flexibilidade *da e para* a ação e o espírito de iniciativa. Por essa via, a avaliação do desempenho não poderá ser conotada com mecanismos de controlo direto, mas antes com uma lógica e predisposição dos atores para funcionarem com mecanismos de autorregulação, emergindo, fundamentalmente, como algo que decorre da integração de cada sujeito no respetivo grupo (autónomo) de trabalho que congrega as relações sociais com o carácter tecnológico do trabalho. Portanto, a avaliação do desempenho depende muito mais do enquadramento da ação humana numa dada estrutura hierárquica de grupo, de onde decorre um sistema de normas e valores partilhados pelos membros do respetivo sistema sociotécnico, indiciando, desde logo, uma lógica *integradora* do desempenho humano, sendo que o desempenho global é sintetizado e monitorizado segundo a lógica orgânica do grupo, se bem que fortemente correlativa da interdependência dos múltiplos esforços individuais. Ao desempenho otimizado subjaz o desejo de alcançar níveis de desempenho que proporcionem a (auto)preservação do grupo.

Dando um claro prosseguimento e até reforço da perspectiva orgânica da autopropetuação e de autorregulação dos grupos de trabalho, “a tecnologia da dinâmica de grupos das abordagens liberais” proporciona aspetos genealógicos da avaliação do desempenho humano que privilegiam uma conceção de desempenho alinhada com a dimensão gregária do fator humano, em que o desempenho emerge como um artefacto cultural próprio da consciência coletiva do grupo autónomo face ao espectro geral da organização. Essa conceção advém de determinadas interdependências condicionadoras dos efeitos decorrentes dos comportamentos e desempenhos dos atores, segundo uma lógica que parte da autoconsciência enquanto elemento integrante de um grupo para a referida consciência coletiva do grupo, em que a autonomia do grupo passa a ser proporcional aos seus mecanismos de autorregulação; o controlo de comportamentos e de desempenhos é efetivado na dupla perspectiva de auto e hetero monitorização, se bem que os elementos do grupo adotam mais a condição de apêndices da “máquina-grupo”, isentando-os de qualquer possibilidade de criticar, pôr em causa, contrariar estereótipos, ilusões e compromissos originados pela dinâmica do grupo. Mais uma vez, assistimos a uma conceção de avaliação do desempenho humano que não nos surge como um mecanismo que intervém diretamente sobre a ação humana. Efetivamente, trata-se de tipificar os mecanismos de autorregulação dos comportamentos como uma questão de cultura do grupo, definidor da sua própria autonomia. Neste caso, a cultura do desempenho surge algo sacralizada por um ambiente grupal, onde não são permitidas deslealdades de iniciativa individual.

Os aspetos genealógicos da “influência da *arena ideológica* da abordagem política” tendem a demarcar-se ainda mais dos contornos próprios das abordagens mais clássicas feitas ao desempenho humano. Esse distanciamento concretiza-se, fundamentalmente, por não emergir deste espectro teórico uma teoria formalista da avaliação do desempenho docente. Antes, porém, subordina-se qualquer tentativa de ocorrer essa formalização às lógicas mais do tipo *instituinte*, onde as perspectivas racionalizadoras, de carácter mais pragmático e apriorísticas são substituídas pelas dinâmicas de poder, pela diversidade de interesses, pelo conflito e *dissentimento* sedeados nos contextos micropolíticos. Portanto, as questões associadas ao desempenho humano e à consequente avaliação emergem muito mais como relações de poder, de competição e de engajamentos alternativos decorrentes da multiplicidade de racionalidades e do uso estratégico dos designados “sistemas de ação concreta”. Subordinando-se aos valores da diversidade de

interesses, a avaliação do desempenho emerge como um campo amplamente politizado e, necessariamente, disputado ao nível dos seus principais benefícios, sendo, invariavelmente, negociado, discutido e contestado. Cada ator desenvolve a sua ação não no sentido de, apenas, perceber como é que o seu desempenho será avaliado mas, fundamentalmente, no sentido de, por um lado, se apropriar estrategicamente dos benefícios advindos da avaliação e, por outro, se esquivar aos constrangimentos decorrentes da sua exposição à ação avaliativa.

Por sua vez, “as potencialidades gestonárias das abordagens culturais” dizem respeito, em concreto, aos *loci* de referência de onde procedem os atores (avaliadores e avaliados), os parâmetros, os critérios e os indicadores de avaliação da ação humana. Esses *loci* estão associados aos respetivos níveis hierárquicos que introduzem, desde logo, uma diferenciação de sentidos e significados sobre o desempenho docente e a sua avaliação. Essa diferenciação liga-se à variedade de funções, de responsabilidades funcionais e graus de desempenho inerentes, que, conseqüentemente, terão uma influência importante ao nível das referências, referenciais, referentes e referidos de avaliação do desempenho docente.

Em termos genealógicos, as abordagens culturais ajudam-nos a perceber, não apenas que contextos mais submetem e/ou são submetidos à função da avaliação do desempenho (na perspetiva dos *loci* culturais) mas, também, qual o tipo de enfoque, domiciliação e culto que lhe são associados em termos de quadro de referências privilegiado para efeitos de avaliação do desempenho (na perspetiva dos mesmos *foci culturais*). Neste caso, o significado do desempenho humano, seja na perspetiva de quem é avaliado, seja na perspetiva de quem avalia e instrumentaliza os seus efeitos, é formalizado em termos de valores e pressupostos conectados às funções e tarefas.

Ocorre dizer, ainda, que o desempenho humano, pela instrumentalização da avaliação que o visa, inscreve-se no quadro de valores organizacionais suscetível de ser imposto, obedecido e, por isso, partilhado segundo uma visão *integradora* consolidada a partir das instâncias mesoestruturais. Por outro lado, adotando uma perspetiva díptica, assistimos a manifestações que se situam num plano mais híbrido marcado ora por nuances de uma contestação mai radical segundo uma visão *fragmentadora* da cultura avaliativa, ora, sendo esta demasiado ténue na sua afirmação por parte dos atores, por nuances caracteristicamente *diferenciadoras*, em que a avaliação do desempenho se subordina a dinâmicas micropolíticas matizadas por sentimentos de

divergência, contestação e, mais insistentemente, ao debate, à confrontação e às dinâmicas de negociação e instrumentalização subjetiva ou grupal do tipo estratégico e calculista, mas igualmente marcadas por um certo nível de convergência e aceitação do sistema de avaliação.

Aquele entrecruzar de olhares e perspectivas teórico conceptuais denunciam a nossa tentativa de reinterrogar e ressituar, numa perspectiva mais plural e abrangente, a avaliação do desempenho docente, desenvolvendo, além de tudo, uma contextualização multiparadigmática, e por isso, multidiscursiva que demarca bem os diversos sentidos, evoluções e variações que acabamos por assumir no anterior quadro de conclusões. E, efetivamente, demos conta da suscetibilidade para a avaliação do desempenho ser perspectivada e interpretada ao nível da sua definição, formatação e instrumentalização em função de diferentes abordagens paradigmáticas sedeadas no respetivo *corpus* conceptual de referência. Dessa forma, chegámos à conclusão que a cada uma dessas abordagens corresponde, também, uma determinada interpretação social, cultural e, até mesmo, ideológica daquilo *que é, deve ser e para que serve* a avaliação do desempenho docente.

Assim, por um lado, alinhámos as orientações paradigmáticas da avaliação com um registo epistemológico enquadrado nas virtudes dos processos mecânicos, métricos e quantitativistas, claramente segmentados com a vantagem objetivista da avaliação inscrita nos pressupostos do “planeamento social” e do “controlo administrativo” dos processos e recursos educativos, que inserem a ação dos docentes numa lógica de “mandato administrativo”, submetido à lógica da institucionalização do tipo *top-down*. Através desta orientação paradigmática são subscritos pela avaliação do desempenho dois eixos paradigmáticos em simultâneo: o eixo da burocracia central e o eixo do progresso económico e tecnológico (ou técnico gestor), alinhado com a “economização das representações” relativas ao desempenho dos professores e educadores.

Por outro lado, e alternativamente, focalizámo-nos no pressuposto de que a avaliação do desempenho docente orienta-se para a concretização dos pressupostos do eixo da contra-análise institucional, de dimensão instituinte, ao mesmo tempo que denuncia uma natureza política, dialógica e multidimensional do trabalho desenvolvido pelos docentes, a que lhe subjaz uma racionalidade subjetivista e argumentativa.

Dizer ainda que, de facto, as condições sociais, culturais e ideológicas apresentam-se como importantes fatores que influenciam o próprio sentido e significado e a forma como o desempenho humano se manifesta, ocorre e é interpretado no seio das organizações, em geral, e das organizações escolares, em particular.

Portanto, cada um daqueles diferentes enfoques conceptuais e, necessariamente, paradigmáticos visam, dentro dos seus limites, tipificar as manifestações e mudanças comportamentais que se exigem aos atores e, ainda, a forma e as consequências com que podem ser observadas, medidas e ajuizadas no seu valor ou relevância, segundo os respetivos quadros referenciais.

Encetámos, também, um exercício diacrónico do sistema de administração educacional conjuntando-lhe a evolução dos processos de regulamentação da avaliação de professores e educadores (ou da sua ausência). Neste exercício tivemos como principal preocupação desenvolver uma compreensão articulada entre as principais iniciativas legislativas e políticas relativas à administração, direção, gestão e autonomia das escolas e as iniciativas (ou a falta delas) no quadro específico da avaliação do desempenho docente.

Chamámos a atenção para os processos de decisão das políticas educativas, designadamente ao nível do capítulo da administração educativa, fazendo o entrecruzamento das dinâmicas que têm vindo a caracterizar esse capítulo da educação portuguesa e o sub-capítulo das políticas de avaliação de professores e educadores. Tendo desenvolvido o nosso exercício em torno de quatro importantes marcos da história recente da administração educativa ocorrida em Portugal, perspetivámos uma dinâmica crescentemente evolutiva no sentido do sistema da administração da educação se ter vindo a centralizar e a recentralizar continuamente. Mais importante ainda, é o facto das políticas de avaliação do desempenho docente, no primeiro daqueles marcos, se mostrar extremamente incipiente e até mesmo inexistente para, nos momentos que se seguiram, propositadamente alinhados com a lógica diacrónica dos principais exercícios legislativos, entrar num crescendo evolutivo.

Efetivamente, um segundo período – “a administração da educação e a avaliação do desempenho docente de linha social democrata (1985-1995)” – caracterizámo-lo por se tratar de um ciclo legislativo que se centrou num quadro normativo que prescreveu a forma como seriam definidos os princípios e os pressupostos que viriam a condicionar grande parte da atividade

profissional dos professores e educadores, incluindo a gestão dos processos de formação, o ordenamento jurídico da carreira docente e os respetivos processos conducentes ao ingresso e à progressão profissional na carreira docente. Não obstante, não se conheceu, neste período, um grande incremento nas políticas de avaliação de professores e educadores, pese embora o facto de estarmos a falar da década da reforma em período democrático e de todas as iniciativas legislativas e institucionais daí advindas.

Num terceiro período referenciado por nós como “a governação da educação e a avaliação do desempenho docente de matriz socialista”, caracterizámo-lo por denunciar um incremento legislativo igualmente frugal no que, em concreto, diz respeito à regulamentação da avaliação do desempenho dos professores e educadores, pese embora o facto de, em termos estatutários, o respetivo sistema de avaliação ter sido contemplado. Não obstante, foi nesse período que ocorreu uma importante iniciativa que, de algum modo, inaugurou os processos mais sistemáticos e formalistas de referencialização com orientação macrodiscursiva e que, mais tarde, veio a constituir-se na principal base de referencialização oficial da avaliação do desempenho docente – referimo-nos à definição formal dos perfis geral e específico do desempenho de professores e educadores.

O quarto período que decidimos apelar de “administração da educação e a avaliação do desempenho docente de matriz socialista *reeditada* (2005-2011), caracterizámo-lo por denunciar uma linha da racionalização centro burocrática que tem vindo a ser instituída no sistema de administração educacional português, com particular destaque para as políticas de avaliação de professores. Aliás, constata-se que o quadro normativo produzido ao longo daquele período apresenta importantes indicações de um reforço muito substancial da abordagem racional burocrática feita ao quadro das políticas de avaliação do desempenho docente, denunciando, muito particularmente, a instrumentalização que se tem vindo a fazer das próprias lógicas e dinâmicas associadas ao recentemente instituído regime de administração e gestão das escolas, pelo que são desocultadas estratégias de controlo do tipo centralista da ação dos docentes, recorrendo à articulação significativamente subsidiária entre a administração e gestão das escolas e a avaliação do desempenho dos professores e educadores. Razão suficiente será para concluirmos, por enquanto, que o quadro das iniciativas legislativas relativas ao governo da educação induz a uma perspetivação do reforço do *Estado regulador e avaliador*, sob a forma de uma estrutura normativo ideológica tipicamente centro-burocrática, consolidando-se um claro

efeito de *macrorreferencialização* da avaliação do desempenho docente, que corresponde, também, a um esquema de responsabilização pelos resultados escolares que recai sobre os atores da periferia.

Ao contemplarmos as fontes ou *procedências* da referencialização da avaliação do desempenho docente enquanto elemento central do nosso estudo, fomos envolvidos num trabalho mais substantivo que visou o estudo das políticas e práticas de avaliação em vigor à luz de múltiplas referências conceptuais, admitindo-se que, no plano das referências da ação avaliativa, as orientações macrodiscursivas e os efeitos burocrático e técnico gestor centralmente produzidos não poderiam mostrar-se exclusivos e que, pelo contrário, coexistiam com outros discursos, nomeadamente de orientação meso e microdiscursiva, oriundos, portanto, de diferentes contextos, textos, dinâmicas e atores. Acedendo, desde logo a este pressuposto, vimo-nos impedidos de proceder a uma análise do plano da ação avaliativa unilateralmente subordinada a uma única orientação discursiva.

Consequentemente, no quadro de um exercício de reconceptualização dos sentidos e significados atribuídos à referencialização e às respetivas referências da avaliação do desempenho docente, desenvolvemos uma análise de fontes e de *procedências* que, sob o arquétipo da *multirreferencialidade*, passou a contemplar um quadro de referências diversas e até divergentes entre si, de onde decorreu um exercício de perspetivação de um processo e método de delimitação de um conjunto de referências e respetivos referenciais que veio a resultar no nosso *aparelho construído* ou na nossa *constelação de referenciais* e respetivas condicionantes conceptual e teoricamente estabelecidas, designadamente: *i) o referencial racional burocrático* implicando a *narrativa da normalização*; *ii) o referencial técnico gestor* portador de uma *narrativa* própria do *management*; *iii) o referencial técnico profissional* com a *narrativa do profissionalismo*; e, por último, *iv) o referencial político* e a respetiva *narrativa do dissentimento*⁴²⁹.

⁴²⁹ Recordamos, contudo, que através do nosso contributo empírico, fizemos evoluir a *narrativa do dissentimento* para um quadro de análise e interpretação mais híbrido, sendo que por força dos dados empíricos passamos a reconhecer que a categoria de análise referenciada por nós como eixo político burocrático veio suscitar uma leitura díptica sobre a forma como as orientações microdiscursivas propiciam a leitura da ação política nesses contextos, constatando-se, pela nossa análise empírica, que é possível observar manifestações e ações políticas marcadas pela divergência, pela contestação e, até, alguma resistência passiva, espontânea e informal feita às políticas e práticas de avaliação, mas, também, por ações mais alinhadas com o mando burocrático central, pese embora a sua inevitável tradução tipicamente periférica com sentido mais ou menos reprodutor. O que é certo é que neste último caso, vimos que os movimentos micropolíticos são também caracterizados por uma orientação estratégica voltada para a convergência e alguma conformidade face às políticas de avaliação centralmente prescritas.

De acordo com esse exercício de reconceptualização, a avaliação do desempenho não se revela apenas macrodiscursiva, propiciando-se outro tipo de dinâmicas, outros discursos, outras interpretações, enfim, outros sentidos e significados passíveis de a caracterizar bem mais para além do horizonte do discurso oficial. Assim, fazendo a ponte entre o nosso quadro teórico conceptual e o nosso quadro metodológico de referência, optámos por acrescentar ao nosso trabalho de análise as orientações meso e microdiscursivas.

Foi precisamente neste enquadramento que o estudo da avaliação do desempenho docente, com especial incidência ao nível dos seus quadros referenciais, se veio a justificar, dado que ao contemplar as referências macrodiscursivas, não desprezámos outras dimensões suscetíveis de serem contempladas no complexo processo da sua referencialização.

Tem sido comum privilegiar a macroanálise, com algum interesse pelos referenciais das mesoestruturas escolares, pese embora o facto de, vulgarmente, estes últimos serem dados como adquiridos, sem que se problematize a sua definição, a sua construção e, mais insistentemente, a sua dependência normativa face ao referencial central. Mais do que isso, é visível um desprezo acentuado pela microanálise a partir da qual procurámos acoplar ao processo de referencialização outras referências de carácter informal, espontâneo, com efeitos *produtivos* e não apenas *reprodutivos*, em que às referências *instituídas* é suscetível de agregar ou, inversamente, de contrapor referências *instituintes* oriundas de outras racionalidades, dinâmicas, instâncias, textos, contextos e atores que podem ser observados em situação de concordância mas, também, de discordância face ao referencial oficialmente consagrado.

Sem consistir num processo propriamente de referencialização – também porque não constitui um objetivo explícito do nosso trabalho -, discutimos, porém, as (im)possibilidades de se poder equacionar, discutir e, até mesmo, conferir legitimidade ao processo de referencialização da avaliação do desempenho docente devidamente articulado com aquelas três dimensões que nos parecem fundamentais para reinterrogar a referencialização da avaliação do desempenho docente no quadro das respetivas narrativas e racionalidades associadas. Desta discussão decorre uma convicção definida no sentido de que se tem assinalado um contexto de referência a avaliar (desempenho docente), mas partindo de dados ou referências unilaterais ou, pelo menos, sistematizadas com recurso a exercícios tipicamente tecnocratas, sem que se tenha permitido que

o desempenho docente possa ser delimitado como um contexto multiforme, em relação ao qual os diagnósticos aferidos possam ser discutidos e não, simplesmente, sujeitos a uma *instrumentação* imposta.

Em termos gerais, o nosso quadro teórico conceptual procurou ir além de uma simples transposição de sub quadros mais concretos e especializados, procurando, antes, concretizar uma interpelação de diferentes genealogias, tendências, narrativas e racionalidades associadas à avaliação do desempenho humano, remetendo-as para uma discussão mais especializada do processo de referencialização do desempenho dos professores e educadores. Congruentemente, são interpelados vários níveis de análise teórico conceptual (enquanto primeiro campo de análise) e empírica, convocando as dimensões macro, meso e micro da (re)produção de referências para a avaliação do desempenho docente. Além disso, muito mais do que um exercício de articulação entre aquelas dimensões de análise, procurámos consolidar um exercício interpelativo sobre a forma como os respetivos textos e contextos se inter-relacionam.

Assim, concluímos que, pela relevância dos dados empíricos, subjazem à institucionalização das políticas e práticas de avaliação do desempenho docente importantes transformações ao nível da “velha” hierarquia do corpo docente, observando-se uma clara tendência para a sua verticalização, muito por causa da emergência de novas relações de poder, de autoridade e de influência na escola e na sala de aula. Efetivamente, vimos que o arranjo macroinstitucional da avaliação sacraliza o arquétipo da “senioridade” como forma de promover uma reestruturação das relações socioprofissionais que passam a caracterizar a hierarquia do pessoal docente, sendo esta a via fundamental que marca a tendência para a verticalização das relações hierárquicas estabelecidas entre os docentes. Concomitantemente, concretiza-se um esquema de *engajamento organizacional* de onde sobressaem os designados atores “emergentes”, sedeados num novo *locus* de autoridade e poder legais de onde sobrevém, também, o efeito da *subordinação hierárquica* dos avaliados. Assim se sintetiza a referida verticalização da estrutura hierárquica do corpo docente.

Além disso, constata-se que predomina um quadro de referências, referentes e, portanto, um quadro referencial da avaliação do desempenho que decorre da instrumentalização da

autonomia do agrupamento ou, inversamente, da falta dela. Quando antes apontámos, hipoteticamente, para a possibilidade do agrupamento, com os seus órgãos e respetivos docentes, apresentar um grau de autonomia mais substantiva, presumimos que seria a via privilegiada que poderia legitimar e justificar um papel dos atores da periferia mais ativo no quadro da referencialização da avaliação do desempenho docente. Não obstante, verifica-se a tendência para, do ponto de vista da formalização final e definitiva, o referencial burocrático, conjuntamente com o referencial técnico gestor, sob a influência das orientações macrodiscursivas, dominarem e imporem-se através das suas narrativas da *normalização* e do *management*, respetivamente, retirando um peso muito substancial ao sentido e ao significado das referências oriundas das matrizes meso e microdiscursivas.

Pela imposição normativa que “vem muito de cima”, as políticas e práticas de avaliação do desempenho docente tendem a ser instrumentalizadas, adotando um perfil de “autoperpetuação” do próprio esquema burocrático que as criou, asfixiando as referências que emergem da circunstância mais espontânea das orientações meso e, sobretudo, microdiscursivas. Inversamente, as ambições autonómicas do agrupamento e dos seus atores, argumentadas pelos próprios como mecanismo que deveria ser privilegiado na operacionalização das dimensões e indicadores da avaliação do desempenho docente mais contextualizadas, mantêm-se em contracorrente com aquilo que, eles próprios, alegam ser as dimensões de avaliação afetas aos interesses do Ministério da Educação,

Face aos contornos daquela normalização e institucionalização das novas políticas educativas, tendo sido afetas a um exercício da instrumentalização da avaliação orientada para o controlo e avaliação dos docentes, o “velho” debate da centralização *versus* descentralização é caracterizado por aspetos típicos da centralização burocrática das políticas educativas, instrumentalizando-se a avaliação como mecanismo de *recentralização administrativa da educação* e, ao mesmo tempo, promovendo um *engajamento burocrático* – tipicamente reprodutor - dos atores que assumem o protagonismo da gestão e execução do sistema de avaliação, sendo inseridos em dinâmicas organizacionais e gestórias de carácter obrigatório.

Decorrentemente, a perspetiva (metafórica) organizacional que sobressai deste quadro conclusivo emerge sob duas orientações oficiais: ao associarmos as políticas e práticas de

avaliação do desempenho docente à metáfora do “controle à distância” da ação docente e do próprio funcionamento do agrupamento, por um lado, assistimos a uma instrumentalização das estruturas organizativas do agrupamento em prol da *(re)centralização* e da *(re)burocratização* e, por outro, da *despolitização* dos contextos e processos de tomada de decisão educativa, com especial incidência no quadro da referencialização da avaliação de professores e educadores, retomando a ideia de escola perspectivada como “agência de gestão” do ME. Na verdade, as políticas e práticas de avaliação do desempenho docente concretizam um modelo organizacional e o respetivo projeto político pedagógico amplamente racionalizados, planificados há já algumas décadas. Daí dizermos que se trata de um quadro de políticas e práticas que se mantêm no âmbito do paradigma centralista das políticas educativas da escola pública, atuando, aliás, como reforço e consolidação desse paradigma.

Além disso, não nos é estranha a imagem de “empresa” associada ao tipo de instrumentalização a que a avaliação do desempenho e as dinâmicas de gestão periférica são submetidas no interior do agrupamento. Com efeito, assistimos à introdução de importantes transformações que sinalizam a instrumentalização da avaliação do desempenho docente para, segundo os pressupostos da *narrativa do management*, introduzir, no agrupamento, determinados padrões de gestão muito próprios do mundo empresarial. Aliás, algumas das funções específicas da avaliação do desempenho, embora por vezes se mostrem implícitas, decorrem desses mesmos padrões, impondo determinadas mudanças de ordem organizacional perfeitamente adaptadas aos valores da gestão estratégica, da competitividade, da eficiência, da eficácia e da qualidade ajuizados pela lógica da prestação ou de contas.

Congruentemente, numa lógica de “top-down”, a participação, o envolvimento e o grau de comprometimento dos elementos da CCAD, dos relatores, dos elementos do júri de avaliação e dos próprios diretores de departamento tendem a atuar na periferia como uma tecnologia de extração de contas, decorrente, como vimos, de um quadro avaliativo altamente prescritivo e regulado a partir do centro, mas praticado, gerido e executado a partir da periferia.

Assiste-se ao incremento de uma avaliação que suscita a introdução de *nuances* ideológicas, culturais, organizacionais e profissionais de cariz *mercadológico* no quadro administrativo e organizacional do sistema de administração e gestão eficiente dos recursos humanos educativos, com a necessária incidência no corpo docente. Decorrentemente, percebe-se

que a avaliação do desempenho docente tende a colocar o enfoque das políticas educativas em geral na figura do professor e do educador, secundarizando o papel e a condição do aluno no plano mais vasto dessas políticas.

Concluimos que a eficácia da institucionalização daqueles valores é claramente observável pelo *engajamento burocrático* e normativo dos gestores-avaliadores responsáveis pela gestão e aplicação do sistema de avaliação. Efetivamente, foram muito claras as alegações dos atores quanto ao efeito executório da prescrição central que, a partir do referencial central, impôs um grau elevado de comprometimento desses atores com o trabalho de organizar o tipo de resposta que o discurso oficial exige que se concretize, enredando-os no quadro de um referencial alinhado com a “dominação legal” composto por regras heterónimas e com a “expectativa programática” da administração central, que impõe uma alienação tipicamente gestonária da CCAD, dos coordenadores de departamento, dos relatores e dos júris de avaliação, para além de uma clara submissão dos avaliados a esses pressupostos gestonários.

Em consequência, emergem novos padrões culturais associados ao *novo* clima organizacional de escola, dentro de uma perspetiva de *poder, influência, liderança, competição* e *conflito* entre docentes que denunciam manifestações, ponderações e racionalidades limitadas com sentidos múltiplos, mas que os docentes vão construindo e desenvolvendo em função de perdas e ganhos de carreira (de uns sobre os outros e face ao próprio sistema), desenvolvendo um “jogo” calculista que se limita a calcular perdas e ganhos decorrentes de uma maior ou menor adesão ao sistema de avaliação. Um “jogo” que, aliás, resulta em estratégias pessoais e grupais caracterizadas pela resignação, em que os atores mantêm-se passivamente resistentes à institucionalização das referências de avaliação tipicamente meritocráticas e centralistas e, até mesmo, incorporando-as como parte integrante das suas estratégias calculistas, umas vezes de iniciativa individualista, outras vezes concertadas em alianças restritas e firmadas com recurso a mecanismos de competição entre pares, aos “comportamentos de recuo” e à segurança mínima decorrente de uma integração estratégica aos limites da autoridade formal.

Também os efeitos de desagregação socioprofissional surgiram em alegações muito recorrentes, especialmente quando associados à institucionalização das atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho, a que estão inerentes dinâmicas conflituosas decorrentes de

situações marcadas pela competição entre pares. Essa competição surge substancialmente ilustrada e, até, justificada pela referência à imposição, por parte do referencial central, de quotas que limitam quantitativamente, embora não necessariamente numa perspectiva qualitativa, a atribuição de qualificações de *muito bom* e *excelente*.

Dizer ainda que, apesar da suscetibilidade de se assistir a uma institucionalização da avaliação do desempenho docente consolidada entre uma perspectiva mais centro burocrática e uma orientação mais espontânea, tipicamente periférica, de produção e adoção de referências de avaliação, que sustenta a tese da matriz *polimórfica* e *multifocalizada* da referencialização da avaliação do desempenho docente, certo é que assistimos a uma instrumentalização dos diferendos travados entre as linhas de concordância-discordância, instituído-instituinte e estabilidade-instabilidade do sistema de avaliação. Com efeito, vários foram os episódios ocorridos fora e dentro do agrupamento em que se encetaram este tipo de confrontos, mantendo-se, apesar de tudo, estrategicamente latentes nos contextos meso e microestruturais da organização escolar que estudámos.

Não obstante, aludimos a outras referências decorrentes das orientações meso e microdiscursivas suscetíveis de influenciar a referencialização efetiva da avaliação do desempenho docente. Observámos, também, que da confrontação de interesses e de perspectivas de atores sedeados em lógicas discursivas diferenciadas resultaram determinações e ocorrências cujo impacto é burocraticamente previsto, mas política e institucionalmente incerto, sobretudo no quadro do calculismo micropolítico, claramente marcado por ocorrências geridas de acordo com o quadro burocrático de que emanaram, mas instrumentalizadas pelos próprios atores em função do jogo de perdas e ganhos. Exemplos disso são os receios concretizados pelos docentes acerca do uso incerto que os avaliadores (relatores) podem fazer do seu poder avaliativo; as alianças estrategicamente firmadas com a ambição de consolidar relações que transparecem um complexo jogo que oculta cumplicidades muito próximas entre avaliados e atores integrados nas estruturas de gestão e execução da avaliação; ou, ainda, da clara instrumentalização das “aulas observadas” em prol do acesso a um lugar de “melhor carreira”. Estas ocorrências são demonstrativas de como os *referenciais técnico profissional* e *político* ao nível da esfera microestrutural se apresentam com capacidade para influenciar, manipular e realinhar os arranjos macroinstitucionais concretizados pelo referencial central, apesar de se mostrarem algo implícitos

e, por vezes, extraordinariamente espontâneos e estrategicamente alinhados com os pressupostos centralistas do sistema.

As alegações dos atores concretizaram, ainda, lógicas emergentes no jogo micropolítico, fazendo-se notar algum impulso próprio da *crítica ideológica* que se contrapõe, precisamente, à *ideologia do profissionalismo*, em que os docentes se apresentaram plenamente conscientes do risco associado a uma maior tecnização e consequente “intensificação” do seu trabalho, diretamente decorrente da institucionalização das políticas e práticas de avaliação. Tais alegações foram pronunciadas com um sentido de fazer uso das respetivas “zonas de incerteza” a que a prescrição central não chegava, pese embora não enquanto mecanismo de emancipação socioprofissional, e muito menos, em prol de um profissionalismo cooperativo, dialético, mas fundamentalmente como forma de se adaptarem e, porque não dizer, “bater o sistema”, ultrapassar os seus pares em proveito próprio, denunciando tendências profundamente individualistas ou reduzidas a alianças estrategicamente montadas no quadro de grupos muito restritos.

Convictos de que encetámos um sentido multiforme e multidiscursivo da dinamicidade inerente à influência de uma multiplicidade de referências nos processos de referencialização da avaliação do desempenho docente, também estamos convencidos que fomos obrigados a correr riscos e assumir custos que a nossa abordagem suscitou, especialmente com repercussões ao nível da construção teórica e conceptual mais complexa e atravessada por eventuais incompatibilidades decorrentes do seu carácter híbrido. Também por isso os esforços de estabelecer ligações e sínteses implicaram um maior esforço e risco da nossa parte.

Todavia, parece-nos uma incursão teórico conceptual, metodológica e empírica plenamente justificada, ao permitir uma, apesar de tudo, diminuta inflexão sintonizada com a ambição de, muito especialmente, problematizar as logicidades da referencialização da avaliação do desempenho docente.

Eis a nossa proposta de análise, tendo resultado neste quadro de conclusões, nunca definitivas mas meramente circunstâncias face à sua temporalidade e, ainda mais, condicionadas pelos referenciais teóricos, metodológicos e empíricos que nos orientaram na sua conceção.

Foi, portanto, um plano de trabalho que nos permitiu conhecer melhor as atuais lógicas de avaliação do desempenho docente, submetendo a nossa análise ao contexto organizacional de um agrupamento de escolas. Procurámos, assim, fornecer algumas pistas para a reflexão sobre a referencialização da avaliação de professores e educadores, promovidas a partir de dinâmicas, representações e vivências do centro e da periferia, desenvolvendo um debate de constante confrontação do meso e microestrutural com as tendências macrodiscursivas.

Certamente que não escapámos à tentação de fazer e afirmar juízos de valor, e eventualmente, favorecer determinadas abordagens, em detrimento de outras, muito por culpa daquilo que nos define como atores comprometidos com determinados valores que, também, nos orientaram neste percurso. Sujeitámo-nos, contudo, às limitações interpretativas que, porventura, tenham sido suscitadas no nosso trabalho de análise e compreensão de múltiplos aspetos associados à referencialização da avaliação do desempenho docente aqui refletidos e, de certa forma, debatidos.

BIBLIOGRAFIA

1. Livros e artigos

- AFONSO, Almerindo Janela (1995). "O Novo Modelo de Gestão das Escolas e a Conexão Tardia à Ideologia Neoliberal". *In Revista Portuguesa de Educação*, n.º 8 (1), pp. 73-86.
- AFONSO, Almerindo Janela (1996). "A Avaliação dos Professores: um novo desafio ao profissionalismo." *In Rumos*, n.º 9, p. 6.
- AFONSO, Almerindo Janela (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: IEP – CEEP, UM.
- AFONSO, Almerindo Janela (1999). *Educação Básica. Democracia e Cidadania: dilemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.
- AFONSO, Almerindo Janela (2000). *Avaliação Educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. S. Paulo: Cortez Editora.
- AFONSO, Almerindo J. e ESTÊVÃO, Carlos V. (1992). "A Avaliação no Contexto Organizacional da Empresa e da Escola: fragmentos de percursos comparados." *In Revista Portuguesa de Educação*, vol. n.º 3, 5, pp. 81-103.
- AFONSO, Almerindo J., ESTÊVÃO, Carlos V. e CASTRO, Rui V. (1999). *Projetos Educativos, Planos de Atividades e Regulamentos Internos. Avaliação de uma Experiência*. Porto: Edições Asa.
- AFONSO, Natércio (2003). "A Regulação da Educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública." *In João Barroso (org.). A Escola Pública, Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: Edições Asa, pp. 49-78.
- ALBARELLO, Luc *et al.* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALMEIDA, F. (1996). *Avaliação de Desempenho para Gestores*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ALMEIDA, João Ferreira de e PINTO, José Madureira (1995). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALTET, Marguerite (1994). *La Formation Professionnelle des Enseignants*. Paris: PUF.
- ALTET, Marguerite (2001). "Pratiques d'évaluation et communication en classe." *In Gérard Figari e Mohammed Achouche (eds.). L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 78-82.
- ALTHUSSER, Louis (1980). *Posições 2 - Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.
- ALVESSON, Mats e DEETZ, Stanley (1999). "Teoria Crítica e Abordagens Pós-Modernas para Estudos Organizacionais". *In Stewart R. Clegg, Cynthia Hardy e Walter N. Nord (eds.). Handbook de Estudos Organizacionais*. São Paulo: Editora Atlas, pp. 227-266.
- ANDRADE, Narcisa V. (1979). *Administração em Educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

- ANGUS, Lawrence (2001). "Participación Democrática e Gestión Eficiente del Centro: la situación social y política de la autonomía escolar". In John Smith (org.). *La Autonomía Escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal, pp. 19-44.
- APPLE, Michael W. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- APPLE, Michael W. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Ediciones Paidós,
- APPLE, Michael W. (1989). *Teachers and Texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge.
- APPLE, Michael W. (1994). *Educación y Poder*. Barcelona: Ed. Paidós.
- APPLE, Michael W. (1997a). *Os Professores e o Currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- APPLE, Michael W. (1997b). *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Editora Vozes.
- APPLE, Michael W. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- ARCHIER, Georges e SERIEYX, Hervé (1990). *Empresas do 3.º Tipo*. Porto: Rés Editora.
- ARGYRIS, Chris (1965). *Organization and Innovation*. Homewood: The Dorsey Press.
- ARGYRIS, Chris (1969). *Personalidade e Organização: o conflito entre o sistema e o indivíduo*. Rio de Janeiro: Renes.
- ARMIGER, Mary Louise (1987). "The Political Realities of Teacher Evaluation." In Jason Millman (ed.) (1987). *Handbook of Teacher Evaluation*. London: SAGE Publications, Ltd., pp. 292-301.
- ARNAL, Justo, RINCÓN, Delio del e LATORRE, Antonio (1994). *Investigación Educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- AYAICHIA, A. (2001). "La Notion de Rentabilité en Éducation." In Gérard Figari e Mohammed Achouche. *L'Activité Évaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelle: De boeck Université.
- BACHARACH, Samuel B. e MUNDELL, Bryan L. (1999). "Políticas Organizacionais nas Escolas: micro, macro e lógicas de ação." In Manuel Jacinto Sarmiento (org.). *Autonomia da Escola: políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- BACHELARD, Gaston, (1990). *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70.
- BACHELARD, Gaston (1996). *O Novo Espírito Científico*. Lisboa: Edições 70.
- BALL, Stephen (1987). *The Micropolitics of the School: towards a theory organization*. London: Routledge.
- BALL, Stephen (1994). *La Micropolítica de la Escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- BALL, Stephen (2001). "Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação". In *Currículo Sem Fronteiras*. www.curriculosemfronteiras.org, pp. 99-116 (accedido em 07 de dezembro de 2009).
- BALL, Stephen (2005). *Educação à Venda*. Viseu: Livraria Pretexto.
- BANARD, C. (1979). *As Funções do Executivo*. S. Paulo: Editora Atlas.
- BANDURA, Albert, (1977). *Social Learning Theory*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

- BARBIER, Jean-Marie (1985). *Avaliação em Formação*. Lisboa: Afrontamento.
- BARBIER, Jean-Marie (2001). "Quelques Questions pour Recherché dans le Domaine de l'Évaluation." In Gérard Figari e Mohammed Achouche. *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 351-360.
- BARDIN, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARDISA RUIZ, Teresa (1997). "Teoría y Práctica de la Micropolítica en las Organizaciones Escolares." In *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 15. Madrid: OEI, pp. 13-52.
- BARLOW, Michael (2003). *L'Évaluation Scolaire, Mythes et Réalités*. s/l: ESF éditeur.
- BARROSO, João (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (1998a). "Autonomia e Gestão das Escolas: que formação de professores?" In *A Territorialização das Políticas Educativas*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 67-76.
- BARROSO, João (1998b). "O Reforço da Autonomia das Escolas e a Flexibilização da Gestão Curricular em Portugal". In Naura S. Carapeto Ferreira (org.). *Gestão Democrática da Educação, Atuais Tendências, Novos Desafios*. S. Paulo: Cortez Editora, pp. 11-32.
- BAUDOUIN, James (2000). *Introdução à Sociologia Política*. Lisboa: Editorial Estampa.
- BEETHAM, David (1987). *Burocracia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BERGAMINI, Cecília. W. e BERALDO, D. G. R. (1988). *Avaliação de Desempenho Humano na Empresa*. S. Paulo: Ed. Atlas.
- BERGER, Peter (s/d). *Perspetivas Sociológicas. Uma Visão Humanista*. Petrópolis: Vozes.
- BERGER, Peter L. e LUCHMANN, Thomas (1999). *A Construção Social da Realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- BERNARDES, Cyro (1990). *Sociologia Aplicada à Administração*. S. Paulo: Editora Atlas, S.A.
- BERNOUX, Philippe (s/d). *A Sociologia das Organizações*. Porto: Rés Editora.
- BERNSTEIN, Basil (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico. Classe, Códigos e Controlo*. Petrópolis: Vozes.
- BERRY, David (1976). *Ideias Centrais em Sociologia: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- BERTALANFFY, Ludwing von (1973). *Teoria Geral dos Sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BERTRAND, Yves (1991). *Culture Organisationnelle*. Québec: Presses de L'Université du Québec.
- BERTRAND, Yves e VALOIS, Paul (1994). *Paradigmas Educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BILHIM, João Abreu F. (1996). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BLAU, Peter M. e SCOTT, W. Richard (1979). *Organizações Formais*. S. Paulo: Atlas.
- BLOOM, Benjamim; HASTINGS, J. Thomas e MADAUS, George F. (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.

- BLUMER, Herbert (1969). *Symbolic Interactionism: perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sara. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOHLANDER, George; SNELL, Scott e SHERMAN, Arthur (2003). *Administração de Recursos Humanos*. S. Paulo: Thompson Learning.
- BOLÍVAR, António (2000). "O Lugar da Escola na Política Curricular Atual: para além da reestruturação de da descentralização". In Manuel Jacinto Sarmiento (org.). *Autonomia de Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa, pp. 157-190.
- BOLMAN, Lee G. e DEAL, Terrence E. (1996). *Repenser les Organisations: pour que diriger soit un art*. Paris: Maxima.
- BOTERF, Guy Le (1997). *De la Compétence a la Navigation Professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- BOTERF, Guy Le (2004). *Ingénierie et Évaluation des Compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- BOTERF, Guy Le (2005). *Construir as Competências Individuais e Coletivas: resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.
- BOTTOMORE, Tom (1981). *Sociologia Política*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- BOUDON, Raymond (1990). *Os Métodos em Sociologia*. Lisboa: Edições Prisma.
- BOUDON, Raymond (1995). *Tratado de Sociologia*. Porto: Edições Asa.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, Pierre (2008). *La Reproduction de l'Ideologie Dominante*. Paris: Demopolis.
- BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude e PASSERON, Jean-Claude (1999). *A Profissão de Sociólogo: perliminares epistemológicos*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (2001). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- BOURDONCLE, Raymond (1991). "La Professionalisation des Enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines 1 - la fascination des professions." In *Revue Française de Pédagogie*, n.º 94, pp. 73-91.
- BOWLES, S. e GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalism America*. New York: Basic Books.
- BROADFOOT, Patricia M. (1996). *Evaluation, assessment and society*. Philadelphia: Open University Press.
- BRUNER, Jerome S. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- BRUNET, Luc (1995). "Clima de Trabalho e Eficácia na Escola." In António Nóvoa (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 121-138.
- BUSH, Tony (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row Publisher.
- CAETANO, António (1996). *Avaliação de Desempenho: metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: RH Editores.
- CAETANO, António, (2008). *Avaliação de Desempenho: metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.

- CAMARA, Pedro B.; GUERRA, Paul B. e RODRIGUES, Joaquim V. (1997). *Humanator: recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Dom Quixote.
- CARNEIRO, Roberto (1987). “É Preciso Inverter a Lógica do Sistema”. *In Expresso* (12 de dezembro), p. 31.
- CARROLL, S. J. e SCHENEIDER, C. E. (1982). *Performance Appraisal and Review Systems: the identification, measurement and development of performance in organizations*. Illinois: Scott, Foresman and Comp.
- CASA-NOVA, Maria José (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade: estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- CASA-NOVA, Maria José (2005). “(I)Migrantes, Diversidades e Desigualdades no Sistema Educativo Português: balanço e perspetivas” *In Ensaio. Aval. Pol. Públ. Educ.*, vol. 13, n.º 47, pp. 181-216.
- CASA-NOVA, Maria José (2009). *Etografia e Produção do Conhecimento: reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- CASTILLO ARREDONDO, Santiago e GENTO PALACIOS, Samuel (1995). “Modelos de Evaluación de Programas Educativos.” *In A Medina Rivilla e, L. M. Villar Angulo (coords.). Evaluación de Programas Educativos, Centros e Profesores*. Madrid: Editorial Universitarias, SA., pp. 25-72.
- CASTRO-ALMEIDA, Carlos; Le BOTERF, Guy e NÓVOA, António (1993). “Avaliação Participativa no Decurso dos Projetos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (programa JADE).” *In Albano Estrela e António Nóvoa (orgs.). Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 115-138.
- CHAMBEL, Maria José e CURRAL, Luís (1995). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- CHIAVENATO, Idalberto (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. S. Paulo: McGraw-Hill.
- CHIAVENATO, Idalberto (1987). *Recursos Humanos*. S. Paulo: Atlas.
- CHIAVENATO, Idalberto (1991). *Recursos Humanos. Edição Compacta*. São Paulo: Editora Atlas.
- CHIAVENATO, Idalberto (1995). *Recursos Humanos na Empresa. Descrição e Análise de Cargos; Avaliação do Desempenho Humano*. São Paulo: Editora Atlas.
- CHIAVENATO, Idalberto (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Elsevier Editora, Lda.
- CLEGG, Stewart R. (1998). *As Organizações Modernas*. Oeiras: Editora Celta.
- CLINE, S. (1992). “Adversary Evaluation.” *In Herbert J. Walberg e Jeneva D. Haertel (eds.). The International Incyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Oxford Pergamon Press, pp. 77-19.
- COHEN, Carl (1975). *Democracia*. Lisboa: Editorial Futura.
- COLÁS BRAVO, M^a Pilar e REBOLLO CATALÁN, M.^a Angeles (1997). *Evaluación de Programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

-
- COLÁS BRAVO, M^a Pilar e BUENDIA EISMAN, Leonor (1998). *Investigación Educativa*. Sevilha: Ediciones Alfar.
- COMTE, August (1996). *Philosophie des Sciences*. Paris: Gallimard.
- COMTE, August (1998). *Cours de Philosophie Positive*. Paris: Hermann.
- CORREIA, José Alberto (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Lisboa: Edições Asa.
- COSTA, António Firmino (1992). *O que é a Sociologia?* Lisboa: Difusão Cultural.
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, Jorge Adelino (1997). *O Projeto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais. Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge Adelino (2000). "Lideranças nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas." In Jorge Adelino Costa; António Neto Mendes e Alexandre Ventura (orgs.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-34.
- COSTA, Jorge Adelino (2004). "Construção de Projetos Educativos nas Escolas: traços de um percurso debilmente articulado" In *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 17, n^o 2, pp. 85-114.
- COSTA, Marcos Roberto (1993). "Pressupostos Filosófico-Epistemológicos da Avaliação Educacional." In *Cadernos CTCH*, pp. 37-43.
- COULON, Alain (1995). *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Edições Vozes.
- CRESWELL, John (1994). *Research Design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications
- CRONBACH, L. (1963). "Course Improvement Through Evaluation." In *Teacher College Record*, n.º 64, pp. 677-683.
- CROZIER, Michel (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- CUNHA, António Camilo (2008). *Ser Professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- CUNHA, Miguel Pina e (1999). "Ciência Organizacional: passado, presente, futuro ou uma viagem dos clássicos aos pós-modernos." In Miguel Pina e Cunha (coord.). *Teoria Organizacional: perspectivas e prospetivas*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 47-68.
- CURADO, Ana Paula (2000). *Profissionalidade dos Docentes: que avaliar? – Resultados de um estudo interativo de Delphi*. Lisboa: IIE – ME.
- DAHL, Robert A. (2000). *Democracia*. Lisboa: Temas e Debates.
- DALE, Roger (1990). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- DALE, Roger (1995). "O Marketing do Mercado Educacional e a Polarização da Educação". In Pablo Gentili (org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, pp. 137-168.
-

- DAVEL, Eduardo e VASCONCELOS, João (orgs.) (1997). *Recursos Humanos e Subjetividade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- DAY, Christopher (1993). "Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores." In Albano Estrela e António Nóvoa (orgs.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 95-114.
- DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DEAL, Terence E. e KENNEDY, Allan A. (1991). *Corporate Cultures*. Londres: Penguin.
- DEMAILY, Lise (2001). "Questios sur l'Efficacité de l'Évaluation." In Gérard Figari e Mohammed Achouche. *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 335-351.
- DEWEY, John (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DiMAGGIO, Paul J. and POWELL, Walter W. (1991). "The Iron Cage Revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organization fields." In Walter W. Powell and Paul J. DiMaggio (eds.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press, Ltd., pp. 63-82.
- DOLL Jr., William E. (1997). *Curriculo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DRUCKER, Peter F. (1954). *The Practice of Management – A study of the most important function in american society*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- DRUCKER, Peter F. (1977). *Managing for Results*. London: Pan Books, Lda.
- DRUCKER, Peter F. (1989). *Inovação e Gestão*. Lisboa: Editorial Presença.
- DRUCKER, Peter F. (1993). *Sociedade Pós-Capitalista*. Lisboa: Difusão Cultural.
- DRUCKER, Peter F. (1994). *As Organizações sem Fins Lucrativos*. Lisboa : Difusão Cultural.
- DRUCKER, Peter F. (1997). *As Organizações sem Fins Lucrativos*. Lisboa : Difusão Cultural.
- DUBET, François (1994). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DURKHEIM, Émile (1977). *A Divisão do Trabalho Social. Vol. I*. Lisboa: Editorial Presença.
- DURKHEIM, Émile (1987). *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- DURKHEIM, Émile (1991). *A Divisão do Trabalho Social. Vol. II*. Lisboa: Editorial Presença.
- ÉRAUT, Michael (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Flamer Press.
- EREZ, Miriam (1997). "A Culture Based Approach to Work Motivation." In C.P. Earley and Miriam Erez (eds.). *New Perspectives on International Industrial/Organizational Psychology*. S/I: Frontiers of Industrial & Organizational Psychology, Jossey-Bass Publishers, pp.192-242.
- ESTÊVÃO, Carlos Vilar (1995). "O Novo Modelo de Direção e Gestão das Escolas Portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa". In *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), pp. 87- 98.
- ESTÊVÃO, Carlos Alberto V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.

- ESTÊVÃO, Carlos Vilar (2000). "Liderança e Democracia: o público e o privado". In Jorge Adelino Costa *et al.* (orgs.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 201-216.
- ESTÊVÃO, Carlos Vilar (2001). "O público e o Privado em Educação: a providenciação pública do privado na educação portuguesa". In José Augusto Pacheco (org.). *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 135-157.
- ESTÊVÃO, Carlos Vilar (2004). "Gestão Democrática e Autonomia da Escola no Período de 1974-75: as ambiguidades de um processo na perspetiva do Movimento de Esquerda Socialista" In *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 17, n° 2, pp. 209-223.
- ESTÊVÃO, Carlos Vilar (2009). "Educação, e Novas Desigualdades: sentidos da escola e profissionalidade docente". In Bento Silva *et al.* (2009). *Conferência Plenária do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. UM, pp. 68-78.
- ESTÊVÃO, Carlos Vilar (2011). "Perspetivas Sociológicas Críticas da Escola como Organização." In Licínio Lima (org.). *Perspetivas de Análise Organizacional da Escola*. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 195-223.
- ESTRELA, Albano e ESTRELA, M^a. Teresa (1994). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ETZIONI, Amitai (1974). *Análise Comparativa de Organizações Complexas. Sobre o Poder, o Engajamento e seus Correlatos*. São Paulo: Zahar.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie (1989). "Notas Sobre Pesquisa Participante e Construção Teórica." In Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (eds.) *Pesquisa Participante*. S. Paulo: Editora Cortez, pp. 77-93
- FAYOL, Henri (1984). *Administração Industrial e Geral*. São Paulo: Ed. Atlas.
- FERNANDES, Alexandra e CAETANO, António (2007). "Avaliação do Desempenho." In CAETANO, António e VALA, Jorge (Orgs.). *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas*. Lisboa: Editorial RH, pp. 358- 387.
- FERNANDES, António Sousa (1995). "O Nível Local da Administração Escolar." In *Ciências da Educação: investigação e ação – Atas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. I. Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 109-116.
- FERNANDES, António Sousa (2005). "Descentralização, Desconcentração e Autonomia dos Sistemas Educativos: uma panorâmica europeia." In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira. *Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 53-89.
- FERNANDES, António Teixeira (1988). *Os Fenómenos Políticos. Sociologia do Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERNANDES, Margarida R. (1998). "A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional." In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 9, pp. 7-32.

- FERREIRA, Elisabete (2005). "Identidades Profissionais no 1.º CEB: um processo de recomposição informal, individual e intuitivo." *In Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, pp. 2161-2170.
- FERREIRA, Elisabete (2009). "No Enredo da Avaliação: a governação democrática da escola numa vivência em território educativo de intervenção prioritária (TEIP)." *In* Alfonso Barca Lozano, *et al.* (orgs.) *In X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia: programa, resumos e atas*, pp. 3830-3844.
- FERREIRA, Elisabete e ESPOGEIRA, Mariana (2009). "A Avaliação da Escola como um Dispositivo de Prática Reflexiva dos Professores: a aprendizagem, a vontade, a emoção e a partilha." *In Investigar, Avaliar, Descentralizar - X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: guia do congressista*, pp. 1-11.
- FERREIRA, José M. Carvalho (2001). "Abordagens Clássicas." *In* J. M. Carvalho Ferreira; José Neves e António Caetano (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Amadora: McGraw-Hill, pp. 3-28.
- FERREIRA, José M. Carvalho (2001). "Teoria Geral dos Sistemas e Abordagens Sociotécnicas." *In* J. M. Carvalho Ferreira; José Neves e António Caetano (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Amadora: McGraw-Hill, pp. 49-76.
- FERREIRA, José M. Carvalho (2001). "Abordagem Política das Organizações." *In* J. M. Carvalho Ferreira; José Neves e António Caetano (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Amadora: McGraw-Hill, pp. 103-128.
- FERREIRA, José M. Carvalho, CASACA, Sara Falcão e JERÓNIMO, Helena Mateus (2001). "Teorias ecológicas e sociocognitivas." *In* J. M. Carvalho Ferreira, José Neves e António Caetano. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Amadora: McGraw-Hill, pp. 129-166.
- FERREIRA, Virgínia (1986). "O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos". *In* Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 165-196.
- FIGARI, Gérard (1993). "Para uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino" *In* Albano Estrela e António Nóvoa (orgs.). *Avaliações em Educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora, pp. 139-154.
- FIGARI, Gérard (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- FIGARI, Gérard (2001). "Réinterroger l'Évaluation d'un Point de Vue Social." *In* Gérard Figari e Mohammed Achouche. *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 235 e ss.
- FIGARI, Gérard (2001). "L'Activité Evaluative et la Recherche: rapports en débat." *In* Gérard Figari e Mohammed Achouche. *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 361-364.
- FIGARI, Gérard (2007). *Conferência Internacional sobre Avaliação de Professores*. Lisboa: ME.
- FODDY, William (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.

- FONSECA, M.^a Jesus; GONÇALVES, M.^a Fernanda; MOURAZ, Ana e RAMALHO, Henrique M. P. (2004). *Avaliação: rotas e viajantes*. Viseu: ISPV.
- FORMOSINHO, João (1980). "As Bases do Poder do Professor." *In Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: FLUC – Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, ano XIV, pp. 301-327.
- FORMOSINHO, João (1987). A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas. *In Sep. Revista O Ensino*, 18-19-20-21-22. Braga: J.M.F.S.S.
- FORMOSINHO, João; FERNANDES, A. Sousa e LIMA, Lício C. (1988). "Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário." *In Documentos Preparatórios II*. Lisboa: GEP/ME, pp. 137-238.
- FORMOSINHO, João (1989). "A Direção das Escolas Portuguesas – da democracia representativa centralizada à democracia participativa descentralizada." *In Congresso – A Educação, o Socialismo Democrático e a Europa*. Lisboa: Departamento de Educação e Formação do Partido Socialista.
- FORMOSINHO, João (1991). "Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores." *In J. Tavares (org.). Formação Contínua de Professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: UA, pp. 237-257.
- FORMOSINHO, João (2005). "Centralização e Descentralização na Administração da Escola de Interesse Público." *In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 13-52.
- FORMOSINHO, João; FERNANDES, António Sousa e LIMA, Lício C. (1988). "Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário". *In Documentos Preparatórios II - CRSE*. Lisboa: ME, pp.137-265.
- FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (1998). "Políticas Educativas Globais". *In Atas do Seminário - Territorialização das Políticas Educativas*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 23-27.
- FOUCAULT, Michel (1989). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- FOX, D. J. (1987). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Editora Universidade de Navarra.
- FRANCO, M.^a Laura P. Bárbara (1990). "Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional." *In Cadernos de Pesquisa* (74), pp. 63-67.
- FREIRE, Paulo (2008). *Pedagogia do Oprimido*. S. Paulo: Paz e Terra.
- FRIEDBERG, Erhard (1995). *O Poder e a Regra*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FRIEDMANN, John (1996). *Empowerment: uma política de desenvolvimento alternativo*. Oeiras: Celta Editora.
- FULLER, Jim e FARRINGTON, Jeanne (2001). *Da Formação ao Aperfeiçoamento do Desempenho*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GADOTTI, Moacir *et al.* (2000). *Perspetivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GALBRAITH, John Kenneth (1983). *Anatomia do Poder*. Lisboa: Difel.

- GENTILI, Pablo (1995). “Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, violência do mercado e o destino da educação das maiorias.” In Pablo Gentili (Org.). *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes, pp. 228-252.
- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GHILARDI, Franco e SPALLAROSSA, Carlo (1991). *Guia para a Organização da Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- GIBSON, James L.; IVANCEVICH, John M. e DONNELLY, Jr. (1988). *Organizações*. S. Paulo: Editora Atlas.
- GIDDENS, Antony (1996). *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva.
- GIDDENS, Antony (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIROUX, Henry (1988). *Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- GIROUX, Henry A. (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. Barcelona: Ed. Paidós.
- GIROUX, Henry A. (1999). *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional. Novas Políticas em Educação*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- GOMES, Duarte (1991). “Cultura Organizacional: estratégias de integração e diferenciação.” In *Psychologica*. n.º 6, pp. 33-51.
- GOMES, Duarte (2000). *Cultura Organizacional: comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GOODE, William e HATT, Paull (1973). *Métodos em Pesquisa Social*. S. Paulo: Companhia Editorial Nacional.
- GRÁCIO, Rui (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRIAULE, Marcel (1969). *El Método de la Etnografía*. Buenos Aires: Editorial Nova.
- GRILLO, Eduardo Marçal (1998). “O Desafio da Autonomia”. In *Intervenções 3 – O Ano de Desenvolvimento e Consolidação das Políticas Educativas* (1997). Lisboa: ME, pp. 143-150.
- GRINT, Keith (2002). *Sociologia do Trabalho*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (2000). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis : Vozes.
- GUTTENTAG, Márcia (1982). “Avaliação e Sociedade.” In Maria A. A. Goldberg e Clarilza P. Souza (orgs). *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda., pp. 18-23.
- HABERMAS, Jürgen (1987). *Técnica e Ciência como “Ideologia”*. Lisboa: Edições 70.
- HABERMAS, Jürgen (1990). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- HABERMAS, Jürgen (1995). *Théorie de l’Agir Communicationnel: Tome I – Racionalité de l’Agir et Rationalisation de la Société*. (s/l): Aubin Imprimeur.
- HABERMAS, Jürgen (1997). *Droit et Démocracie: entre faits et normes*. Paris: Gallimard.
- HADJI, Charles (1992). *L’Évaluation des Actions Éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.

- HADJI, Charles (1994). *Avaliação: regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- HADJI, Charles (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- HALL, Peter A. E TAYLOR, Rosemary C. R. (2003). "As Três Versões do Neo-institucionalismo." *In Lua Nova*, n.º 58, pp. 193-224.
- HALL, Richard H. (1984). *Organizações: estrutura e processos*. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil.
- HAMELINE, Daniel (2001). "Os Professores: prisioneiros, cúmplices? Que nova profissionalidade?" *In* Teresa Ambrósio, Eduardo Terrén, Daniel Hameline e João Barroso. *O Século da Escola: entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições Asa, pp. 41-62.
- HAMMERSLEY, Martyn e ATKINSON, Paul (1994) *Etnografia - Métodos de Investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós
- HAMPTON, David R. (1983). *Administração Contemporânea*. São Paulo: McGraw-Hill.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill
- HERPIN, Nicolas (1982). *A Sociologia Americana: escola, problemáticas e práticas*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- HOBBS, Thomas (s/d). *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. (s/l): Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- HOENACK, Stephen A. E MONK, David H. (1990). "Economic Aspects of Teacher Evaluation." *In* Jason Millman e Linda Darling-hammond (eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park: Corwin Press.
- HOUSE, Hernerest (1993). *Professional Evaluation: social impact and political consequences*. London: Sage Publicatios.
- HOY, Wayne K. e MISKEL, Cecil. G. (2001). *Educational Administration: theory research and practice*. New York: Random House.
- JAMES, L. R. ; JAMES, L. A. e ASHE, D. K. (1990). "The Manning Organizations: the role of cognition and values. *In* B. Schneider (ed.). *Organizational Climate and Culture*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- KAST, Fremont E. e ROSENZWEIG, James E. (1976). *Organização e Administração: um enfoque sistémico*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- KATZ, Daniel e KAHN, Robert (1970). *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo: Atlas Editora.
- KEMMIS, Stephen (1993). *El Curriculum: mas allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- KETELE, Jean-Marie de (1993). "L'Évaluation Conjuguee en Paradigmes." *In Revue Française de Pédagogie* (103), pp. 59-80.
- KETELE, Jean-Marie de e ROEGLERS, Xavier(1993). *Metodologia da Recolha de Dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- KÕIV, Kristi (2007). "The Meaning of Money: differences between bullies, victims and control group students." In A. Ross (ed.). *Citizenship Education in Society*. London: CiCe, pp 561-570.
- KUHN, Thomas (1992). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. S. Paulo: Editora Perspetiva.
- LANDELLE, Jean-Jacques (1994). "L'Évaluation: une pratique scientifique." In Charles Delorme (Coord.). *L'Évaluation en Questions*. Paris: ESF Éditeur, pp. 57-68
- LANDSHEERE, Gilbert de (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote.
- LANDSHEERE, Gilbert de (1997). *A Pilotagem dos Sistemas de Educação: como garantir a qualidade da educação?* Porto: Edições Asa.
- LATHAM, G. P. e WEXLEY, K. N. (1981). *Increasing Productivity Through Performance Appraisal*. Addison-Wesley: Reading Mass.
- LAWLER, E. E. (1994). *Motivation in Work Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- LECOINTE, Michel (2001). "Questions Sur le Paradigm Éthique de l'Évaluation (à propos du paradigm de la valeur dans l'évaluation)." In Gérard Figari e Mohammed Achouche. *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 343-350.
- LESNE, Marcel (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos: elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérald, (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEVY-LEBOYER, C. (2000). *Evaluation du Personel: Quels objectifs? Quelles méthodes?* Paris: Editions D'Organisation.
- LEWIN, Kurt (s/d). *Problemas de Dinâmica de Grupo*. S. Paulo: Editora Cultrix.
- LIJPHART, Arend (1989). *As Democracias Contemporâneas*. Lisboa: Gradiva.
- LIKERT, Rensis (1971). *Novos Padrões de Administração*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- LIMA, Licínio C. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA, Licínio C. (1992). "Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial". In *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 5, pp. 1-8.
- LIMA, Licínio C. (1995). "Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política". In *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 8, pp. 57-71.
- LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UM.
- LIMA, Licínio C. (1999). "E Depois de 25 de abril de 1974? Centro(s) e periferia(s) no governo das escolas" In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, n.º 1, pp. 57-79.
- LIMA, Licínio C. (2002). "Avaliação e Conceções Organizacionais de Escola: para uma hermenêutica organizacional." In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre

- Ventura (orgs.). *Avaliação de Organizações Educativas: atas do II simpósio*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 17-29.
- LIMA, Licínio C. (2010). "A Educação Faz Tudo? Crítica ao pedagogismo na 'sociedade da aprendizagem'." *In separata da Revista Lusófona de Educação*, n.º 15 (2010), pp. 41-54.
- LIMA, Licínio C. (2011). "Conceções de Escola: para uma hermenêutica organizacional." *In* Licínio C. Lima (org.). *Perspetivas de Análise Organizacional da Escola*. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 15-57.
- LODI, João Bosco (1971). *História da Administração*. São Paulo: Biblioteca Pioneira da Administração de Negócios.
- LODI, João Bosco (1978). *Administração por Objetivos. Uma crítica*. São Paulo: Pioneira Editora.
- LOCKE, Edwing A. (1982). "Tward a Theory of Task Motivation and Incentives." *In S&BS*, 16. Washington, DC: ISI, pp. 16 e ss.
- LUCENA, Maria D. S. (1992). *Avaliação de Desempenho*. S. Paulo: Ed. Atlas.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A., (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MacDONALD, Barry (1982). "Uma Classificação Política dos Estudos Avaliativos." *In* Maria A. A. Goldberg e Clarilza P. Souza (orgs). *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda., pp. 16-18.
- MACEDO, Elizabeth (2006). "Currículo: política, cultura e poder." *In Currículo Sem Fronteiras*, www.curriculosemfronteiras.org. Vol. 6, n.º 2, pp. 98-113.
- MARCH, James G. e SIMON, Herbert (1974). *Les Organisations*. Paris: Dunod.
- MAROY, Christian (1997). "A análise qualitativa de entrevistas." *In* L. Albarello, F. Digneffe, J-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. de Saint-Georges (eds.) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 117-155.
- MARTIN, J. (1992). *Cultures in Organizatios*. New York: Oxford University Press.
- MARTIN, J. e SIEHL, C. (1983). "Organizational Culture and Counterculture: an uneasy symbiosis." *In Organizational Dynamics*. Autumn, pp52-64.
- MARTIN, Roderick (1978). *Sociologia do Poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MASLOW, Abraham (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos, SA.
- MASSET, Pierre (1974). *Pequeno Dicionário do Marxismo*. Porto: Editorial Inova.
- MATEO ANDRÉS, Joan (2000). *La Evaluación Educativa: su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Editorial Horsori e Universitat Barcelona.
- MAUSS, Marcel (1972). *Manual de Etnografia*. Lisboa: Editorial Portico.
- MAYNTZ, Renate (1977). *Sociología de la Organización*. Madrid: Alianza Editorial.
- MAYO, Elton (1975). *The Social Problems of an Industrial Civilization*. London: Routledge & Kegan Paul.
- McCLELLAND, David C. (1989). *Estudio de la Motivacio Humana*. Madrid: Ediciones NARCEA, SA.
- McEVOY, G. M. e BULLETT, P. F. (1987). "User Acceptance of Peer Appraisals in an Industrial Setting". *In Personnel Psychology*. N.º 40, pp. 785-797.

- McGREGOR, Douglas (1965). *Os Aspetos Humanos da Empresa*. Lisboa: Clássica Editora.
- McGREGOR, Douglas (1970). *Os Aspetos Humanos da Empresa*. Lisboa: Livraria Clássica.
- McGREGOR, Douglas (1980). *O Lado Humano da Empresa*. São Paulo: Livraria Martins (Orig. 1969).
- McKENNA, Bernard H. (1987). "Context/Environment Effects in Teacher Evaluation." In Jason Millman (ed.) (1987). *Handbook of Teacher Evaluation*. London: SAGE Publications, Ltd., pp. 23-38.
- McLAREN, Peter (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- McNEIL, John D. (1987). "Politics of Teacher Evaluation." In Jason Millman, (ed.) (1987). *Handbook of Teacher Evaluation*. London: SAGE Publications, Ltd., pp. 272-291.
- MERTON, Robert K. et al. (1952). *Reader in Bureaucracy*. New York: The Free Press.
- MERTON, Robert K. (1995). *Teoría y Estructura Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEYER, John W. and ROWAN, Brian (1991). "Institutionalized Organizations: formal structure as myth and ceremony." In Walter W. Powell and Paul J. DiMaggio, (eds.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press, Ltd., pp. 41-62.
- MILL, John Stuart (2001). *A System of Logic Ratiocinative and Indutive: being a connected view of the principles of evidence and methods of scientific investigation*. London: Routledge.
- MILLS, C. Wright (1975). *A Elite do Poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MILLS, C. Wright (1982). *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MINTZBERG, Henry (1992). *El Poder en la Organización*. Barcelona: Ariel.
- MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MOESSINGER, Pierre (s/d). *Fundamentos da Organização*. Porto: Rés.
- MORAES, Maria Cândida (1997). *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papyrus.
- MORAIS, Filomena e MEDEIROS, Teresa (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: a chave do problema*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- MOREIRA, C. D. (1994). *Planeamento e Estratégias de Investigação Social*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Políticas.
- MORGAN, Gareth (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas.
- MORROW, Raymond A. e TORRES, Carlos A. (1997). *Teoria Social e Educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- MOTTA, Fernando Cláudio P. (1986). *Organização & Poder*. São Paulo: Editora Altas.
- NETO-MENDES, António (1996). "O Profissionalismo Docente em Debate." In *Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação*, n.º 10. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NETO-MENDES, António (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária: individualismo e colegialidade numa perspetiva sócio-organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado: tese de doutoramento).

- NETO-MENDES, António; COSTA, Jorge Adelino e VENTURA, Alexandre (2003). "Ranking de Escolas em Portugal: um estudo exploratório." In *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/NCV.pdf>, vol. 1, n.º 1, pp. 1-13.
- NETO-MENDES, António (2004). "Regulação Estatal, Autorregulação e Regulação pelo Mercado: subsídios para o estudo da profissão docente." In Jorge A. Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura. *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 23-33.
- NEVES, José (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.
- NEVES, José (2001). "Aptidões Individuais e Teorias Motivacionais." In J. M. Carvalho Ferreira, José G. Neves e António Caetano. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Amadora: McGraw-Hill, pp. 255-280.
- NEVES, José (2001). "Clima e Cultura Organizacional." In J. M. Carvalho Ferreira, José Neves e António Caetano. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Amadora: McGraw-Hill, pp. 431-468.
- NEWMAN, David M. (1997). *Sociology: exploring the architecture of every life*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- NÓVOA, António (1991). "O Passado e o Presente dos Professores." In António Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 13-34.
- NUNES, Seda A. (1981). *Sobre o Problema do Conhecimento nas Ciências Sociais – materiais de uma experiência pedagógica*. Lisboa: GIS.
- ORTSMAN, Oscar (1984). *Mudar o Trabalho: as experiências, os métodos, as condições de experimentação social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- OZGA, Jenny (2000). *Investigação sobre Políticas Educativas: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- OUCHI, William (1985). *Teoria Z: como as empresas podem enfrentar o desafio Japonês*. São Paulo: Edições Nobel.
- PACHECO, José Augusto e FLORES, Maria A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PAQUAY, L. (2004). *L'Évaluation des Enseignants: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- PARKIN, Frank (1996). *Max Weber*. Oeiras: Celta Editora.
- PARLETT, M. R. (1992). "Illuminative Evaluation." In Herbert J. Walberg e D. Jeneva (eds.). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Oxford Pergamon Press, pp. 68-73.
- PARSONS, Talcott, (1974). *O Sistema das Sociedades Modernas*. Madrid: Alianza.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1988). "A Promoção do Sucesso Educativo ou o Sentido da Reforma." In *Documentos Preparatórios I – CRSE*. Lisboa: GEP, ME, pp. 143-164.
- PEIRÓ, J. e ALONSO, F. (1996). *Tratado de Psicología del Trabajo*. Madrid: Editorial Sintesis.

- PEREZ GOMEZ, A. I. (1985). "Modelos Contemporâneos de Evaluación." In José Gimeno Sacristán e A.Perez Gomez (compils.). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.
- PERROW, Charles B. (1981). *Análise Organizacional: um enfoque sociológico*. São Paulo: Atlas.
- PETERS, Michael (1994). "Governamentalidade Neoliberal e Educação". In Tomaz Tadeu da Silva (org.). *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. Petrópolis:Vozes, pp. 211-224.
- PETERS, T. J. e WATERMAN, R. H. (1987). *Na Senda da Excelência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PETERSON, Kenneth D. (1995). *Teacher Evaluation: a comprehensive guide to new directions and practices*. Califórnia: Corwin Press.
- PFEFFER, Jeffrey (1992). *Organizaciones y Teoría de las Organizaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PFEFFER, Jeffrey (1994). *Gerir com Poder: política e influência nas organizações*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- PINHEIRO, João de Deus (1985). "O Ministério é Excessivamente Grande". In *O Jornal da Educação*, n.º 86, pp. 9-12.
- PINTO, José Manuel S. (2001). *O Tempo e a Aprendizagem: subsídios para uma nova organização do tempo escolar*. Porto: Edições Asa.
- PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- POPHAM, William James (1977). *Manual de Avaliação: regras práticas para o avaliador educacional*. Petrópolis: Editora Vozes
- POPKEWITZ, Thomas S. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1994). *Modelos de Poder y Regulación Social en Pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1997). *Reforma Educativa: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- POSTLETHWAITE, N. et al. (1976). *Manual de Evaluación Formativa del Currículo*. s/l.: Voluntad Editores.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van, (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- RAMALHO, Henrique M. P. (2001). "Burocracia e Educação: crítica da educação como instrumento de expansão da racionalidade técnico-burocrática." *In Revista ELO 9*. Guimarães: CFFH, pp. 116-130.
- RAMALHO, Henrique M. P. (2002). "Economia, Trabalho e Educação." *In Revista Millenium*, ano 6, n.º 25, pp. 183-200.
- RAMALHO, Henrique M. P. (2007). "Avaliação das Políticas Educativas." *In Revista ELO 15*. Guimarães: CFFH, pp. 129-138.
- RAMALHO, Henrique M. P. (2009). "Escola, Professores e Avaliação do Desempenho: discutindo a essência e orientação da avaliação do desempenho dos professores." *In Revista ELO 16*. Guimarães: CFFH, pp. 117-124.
- RAWLS, J. (1993). *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Editorial Presença
- REED, Michael (1998). "Teorização Organizacional: um campo historicamente contestado." *In* Stewart R. Clegg; Cynthia Hardy e Walter R. Nord. *Handbook de Estudos Organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais*. S. Paulo: Atlas Editora, pp. 61-98.
- REVEZ, Maria Helena Allen (2004). *Gestão das Organizações Escolares - liderança escolar e clima de trabalho: um estudo caso*. Chamusca: Cosmos.
- RODRIGUES, Pedro (2001). "L'Entretien de Recherche Comme Pratique d'Évaluation." *In* Gérard Figari e Mohammed Achouche (2001). *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 219-225.
- ROGERS, Carl R. (1983). *Liberdade y Creatividad en la Educación: el sistema no diretivo*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- ROMÃO, José E. (1999). *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. S. Paulo: Cortez Editora.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1989). *O Contrato Social*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- SAINSAUNLIEU, R. (1988). *L'Identité au Travail: les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Ciencias Politiques.
- SAINSAULIEU, R. (1993). "Fondements Sociologiques et Perspectives pour la Gestion des Ressources Humaines en Entreprise." *In SOCIUS Working Papers*. Lisboa: Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações. Universidade Técnica de Lisboa.
- SAINSAULIEU, R. (2001). *Sociologia da Empresa: organização, cultura e desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SANTIAGO, Mujika, J. F. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1987). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1995). *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2000). *A Escola que Aprende*. Lisboa: Edições Asa.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1991). *O Saber Profissional dos Professores*. Braga: Universidade do Minho.

- SARMENTO, Manuel Jacinto (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- SCHEIN, Edgar H. (1982). *Psicologia Organizacional*. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil.
- SCHEIN, Edgar H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHENEIDER, B. (ed.) (1990). *Organizational Climate and Culture*. São Francisco: Jocey-Bass Publishers.
- SCHÖN, Donald A. (1992). *La Formación de Profissionais Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- SCHÖN, Donald A. (1998). *El Professor Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- SCOTT, W. Richard (1991). "Unpacking Institutional Arguments." In Walter W. Powell and Paul J. DiMaggio (eds.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press, Ltd., pp.164-182.
- SCOTT, W. Richard (2004). "Institutional Theory: contributing to a theoretical research program." In *Great Minds in Management: The Process of Theory Development*. Ken G. Smith and Michael A. Hitt (eds.). Oxford UK: Oxford University Press, s/p.
- SCRIVEN, Michael (1967). "The Methodology of Evaluation." In Ralph Tyler, Robert Gagné e Michael Scriven . *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Norwell: Kluwer-Nij Hoff Publishing, pp. 39-83.
- SCRIVEN, Michael (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage.
- SCRIVEN, Michael (1996). "Selección del Profesorado." In J. Lillman e L. Darling-Hammond (eds.). *Manual para la Evaluación del Profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, pp.107-146.
- SCRIVEN, Michael (1997). "Evaluation Ideologies." In George F. Madaus, Michael Scriven e Daniel L. Stufflebeam. *Evaluation Models: viewpoints or educacional and human services evaluation*. Norwell: Kluwer-Nij Hoff Publishing, pp. 229-260.
- SCRIVEN, Michael e STUFFLEBEAM, Daniel (1978). *Avaliação Educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SEKIOU, Lakhdar *et al.* (1993). *Gestion de Ressources Humaines*. Montréal: De Boeck Université.
- SILVA, Augusto Santos (1988). *Entre a Razão e o Sentido: Durkheim, Weber e a teoria das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Frausto da; CARNEIRO, Roberto; EMÍDIO, Manuel Tavares e GRILO, Eduardo Marçal (1988). "Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário." In *Documentos Preparatórios – I, CRSE*. Lisboa: GEP, ME, pp. 165 e ss.
- SILVA, Vitor Manuel Aguiar e *et al.* (1988). "Sistema Educativo Para Todos e Cada Um." In *Documentos Preparatórios – IV, CRSE*. Lisboa: GEP, ME, pp. 85-186.
- SILVERMAN, David (1989). *Qualitative Methodology and Sociology: describing the social world*. Brookfield, Vermont: Gower.

- SILVERMAN, David, (2003). *Doing Qualitative Research: a practical handbook*. London: Sage Publications.
- SIMMEL, George (1983). *Sociologia*. São Paulo: Ática.
- SIMON, Herbert A. (1983). *Administration et Processus de Décision*. Paris: Economica.
- SIMONS, Helen (1987). *Getting to Know Schools in Democracy: the politics and processes of evaluation*. London: The Falmer Press.
- SIMONS, Helen (1999). *Evaluación Democrática de Instituciones Escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- SKIDMORE, William (1976). *Pensamento Teórico em Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- SPANBAUER, Stanley J. (1995). *Um Sistema de Qualidade para a Educação*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- SROUR, Robert Henry (1998). *Poder, Cultura e Ética nas Organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- STAJKOVIC, Alexander D. e LUTHANS, Fred (2001). "Differential Effects of Incentive Motivators on Work Performance." *In Academy of Management Journal*, vol. 4, n.º 3. S/l: s/ed., pp. 580-590.
- STAKE, Robert E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- STAKE, Robert E. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- STAKE, Robert E. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- STECHER, B. (1992). "Goal-Free Evaluation." *In Herbert Walberg e Jeneva D. Haertel (eds.). The International Incyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Oxford Pergamon Press. Pp. 41-42.
- STENHOUSE, Lawrence (1975). *A Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books, Lda.
- STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- STOER, Stephen. R. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, Stephen. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980: uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- STRAUSS, Anselm L. e CORBIN, Juliet (1990). *Basics of Qualitative Research: grounded, theory and techniques*. London: SAGE.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. e SHINKFIELD, Anthony J. (1989). *Evaluación Sistemática: guía teórica e práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. e SHINKFIELD, Anthony J. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TABA, Hilda (1974). *Elaboración del Currículo: teoría e práctica*. Buenos Aires: Editorial Traquel, SA.
- TANG, Thomas Li-Ping; TEO, T. e VLERICK, P. (s/d). "Is 'The Love of Money' the Root of All Evil? Or Different Strokes for Different Folks: lessons in 12 countries." *In the Research Project*.

- Murfreesboro: Department of Management and Marketing, College of Business, Middle Tennessee State University.
- TANNENBAUM, Arnold S. (1975). *O Controlo nas Organizações*. Petrópolis: Editora Vozes.
- TARDIF, Maurice e GAUTHIER, Clermont (2001). “O Professor como ‘Ator Racional’: que racionalidade, que saber, que julgamento?” In Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Marguerite Altet e Évelyne Charlier (orgs.). *Formando Professores Profissionais: Quais as estratégias? Quais as competências?* Porto Alegre: ARTMED, pp. 185-210.
- TAYLOR, Frederick W. (1982) (1.^a ed. 1911). *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Ed. Atlas.
- TENBRINK, Terry D. (1981). *Evaluacion: guia pratica para profesores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- TEODORO, António (1978). *A Revolução Portuguesa e a Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TEODORO, António (1982). *O Sistema Educativo Português: situação e perspectivas*. Lisboa: Editorial Caminho.
- TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- TILLER, Tom (1990). “La Evaluación en un Sistema Educativo Descentralizado: donde nos encontramos? Hacia donde nos dirigimos?” In *Revista de Educación*, n.º 299, pp. 81-94.
- TOLBERT, Pamela S. e ZUCKER, Lynne G. (1998). “A Institucionalização da Teoria Institucional”. In Stewart R. Clegg, Cynthia Hardy e Walter N. Nord (eds.). *Handbook de Estudos Organizacionais*. São Paulo: Editora Atlas, pp. 196-219.
- TORRES, Leonor Lima (1997). *Cultura Organizacional Escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- TORRES, Leonor Lima (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: IEP-UM.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1995). *O Curriculum Oculto*. Porto: Porto Editora.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2005). “Novas Políticas de Vigilância e Recentralização do Poder e Controlo em Educação.” In João Paraskeva (org.). *Um Século de Estudos Curriculares*. Lisboa: Plátano Editora, pp.85-96.
- TOURAINÉ, Alain (1982). “O Objeto da Sociologia.” In Alain Touraine. *Pela Sociologia*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 25-50.
- TOURAINÉ, Alain (1984). *Le Retour de l’Acteur: essai de sociologie*. Paris: Fayard.
- TOURAINÉ, Alain (1994). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TRIBY, Emmanuel (2001). “Questions Sur l’Influence Économique: l’évaluation interrogée par l’économisation du système de formation.” In Gérard Figari e Mohammed Achouche. *L’Activité Evaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 327-335.
- TRICE, H. M. e BEYER, J. M. (1993). *The Cultures of Work Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.

- TRINDADE, M.^a Nazaré (2001). "Conceção de Avaliação." *In Revista do Mestrado em Educação*. Campo Grande, MS, 7(14), pp. 16-21.
- TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TYLER, Ralph W. (1949). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Globo.
- TYLER, Ralph W.; GAGNÉ, Robert e SCRIVEN, Michael (1967). *Perspetives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Round McNally & Company.
- VERDASCA, José Lopes Cortes (s/d). "O Desempenho Escolar no 3.º Ciclo: um olhar com base em configurações hierarquizadas." *In Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, pp. 73-87.
- VERDASCA, José Lopes Cortes (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes*. Évora: Universidade de Évora (Tese de Doutoramento).
- VERDASCA, José Lopes Cortes (2005). "Análise de Fluxos e Produtividade Educacional." *In Revista Teoria e Prática da Educação*, vol. 8, n.º 2, pp. 263-269.
- VERGARA, Sylvia C. e CALDAS Miguel P. (2005). "Paradigma Interpretacionista: busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990." *In RAE*, vol.45, n.º 4, pp. 66-72.
- VROOM, Victor H. (1995). *Work and Motivation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- YÁÑEZ CASAL, Adolfo (1996). *Para uma Epistemologia do Discurso e da Prática Antropológica*. Lisboa: Edições Cosmos.
- YIN, Robert K. (1994). *Applications of Case Study Research: methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- YOUNG, Michael F. D. (2008). *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA BERAZA, Miguel Angel (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- WALBERG, Herbert J. e HAERTEL, Jeneva D. (eds.) (1992). *The International Incyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Oxford Pergamon Press.
- WEBER, Max (s/d). *O Político e o Cientista*. Lisboa: Editorial Presença.
- WEBER, Max (s/d). *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Editora Cultrix.
- WEBER, Max (1971). "Os Fundamentos da Organização Burocrática: uma construção do tipo ideal". *In Edmundo Campos, Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 15-28.
- WEBER, Max (1983). *Fundamentos da Sociologia*. Porto: Rés Editora.
- WEBER, Max (1993). *Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WEBER, Max (1997). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70.
- WERTHER, Jr, William B. e DAVIS, Keith (1983). *Administração de Pessoal e Recursos Humanos*. S.Paulo: McGraw-Hill.

- WEISS, Carol H. (1982). "Pesquisa Avaliativa no Contexto Político." In Maria A. A. Goldberg e Clarilza P. Souza (orgs). *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda., pp. 23-28.
- WHITTY, Geoff, POWER, Sally & HALPIN, David (1999). *La Escuela, el Estado y el Mercado*. Madrid: Ediciones Morata.
- WOLF, Robert M. (1992). "The Nature of Educational Evaluation." In Herbert Walberg e Jeneva D. Haertel (eds.). *The International Incyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Oxford Pergamon Press, pp. 61-66.
- WOLF, Robert M. (1992). "Judicial Evaluation." In Herbert Walberg e Jeneva D. Haertel (eds.). *The International Incyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Oxford Pergamon Press, pp. 79 e ss.
- WOODS, Peter (1987). *La Escuela por Dentro: la etnografia en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- WORSLEY, Peter (1974). "A Sociologia como Disciplina". In Peter Worsley. *Introdução à Sociologia*, vol. I. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 21-77.

2. Legislação

- Lei n.º 5/73, de 25 de julho – Lei da reforma do sistema educativo
- Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio – Atribuição da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino a Comissões eleitas.
- Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro – Estabelece e define o funcionamento dos órgãos de gestão democrática das escolas.
- Constituição da República Portuguesa, de 1976, de 2 de abril.
- Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro - Estabelece e define o funcionamento dos órgãos de gestão democrática das escolas.
- Lei Constitucional n.º 1/82, de 30 de setembro.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, d2 22 de outubro – Cria a CRSE.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro – Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura
- Decreto Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas.
- Lei Constitucional n.º 1/89, de 8 de julho.
- Decreto Lei n.º 286/89, de 29 de agosto – Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto Lei n.º 344/89, de 26 de setembro – Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto Lei n.º 409/89, de 18 de novembro – Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece normas relativas ao seu estatuto remuneratório.

- Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril – Define o Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto Lei n.º 372/90, de 27 de novembro – Disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação
- Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Define o regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto Lei n.º 120-A/92, de 30 de junho – Especifica as condições e circunstâncias em que os docentes são dispensados das provas públicas para efeitos de acesso ao 8.º escalão.
- Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho – Regulamenta o processo de avaliação que condiciona o acesso ao 8.º escalão da carreira docente.
- Decreto Regulamentar n.º 14//92, de 4 de julho – Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente.
- Decreto Regulamentar n.º 29/92, de 9 de novembro – Define o número de unidades de crédito de formação contínua contabilizáveis para a progressão na carreira.
- Decreto Lei n.º 249/92, de 9 de novembro – Aprova o regime jurídico da formação contínua de professores e educadores.
- Lei Constitucional n.º 1/92, 25 de novembro.
- Despacho n.º 247/ME/93, de 24 de dezembro – Regulamenta o processo de candidatura conducente à avaliação do desempenho extraordinária.
- Decreto Regulamentar n.º 58/94, de 22 de setembro – Regulamenta o processo de avaliação do pessoal docente que se encontra a exercer funções nos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 130/ME/96, de 1 de agosto – Solicita, oficialmente, um estudo prévio ao regime de administração, gestão e autonomia das escolas.
- Decreto Lei n.º 207/96, de 2 de novembro – Estabelece o regime da formação contínua de professores e educadores.
- Decreto Lei n.º 105/97, de 29 de abril – Altera o Estatuto da Carreira Docente.
- Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho – Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário nos processos de preparação do novo regime de autonomia e gestão das escolas.
- Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro.
- Decreto Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro – Prevê a revisão do Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime de autonomia, direção, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio – Regulamenta o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Decreto Lei n.º 80/99, de 16 de março – Aprova o regime que disciplina a constituição das associações de pais e encarregados de educação.
- Decreto Lei n.º 122/99, de 19 de abril – Cria a Direção Geral da Administração Educativa.
- Decreto Lei n.º 194/99, de 7 de junho – Cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto Lei n.º 121/2005, de 26 de julho – Definição de acertos legislativos relativos à organização da atividade docente.
- Decreto Lei n.º 74/2006, de 24 de março – Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.
- Decreto Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – Altera o Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência.
- Decreto Lei n.º 200/2007, de 22 de maio – Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso a lugares da categoria de professor titular.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro - Regulamenta o Estatuto da Carreira Docente, no que se refere ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.
- Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro – Estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competência, prevista no estatuto da Carreira Docente.
- Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro – Cria e define o Conselho Científico para a Avaliação do Desempenho de Professores.
- Despacho n.º 7465/2008, de 13 de março – Regulamenta, no âmbito da avaliação de desempenho dos docentes, a delegação de competências de avaliador e o exercício das funções de professor titular.
- Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Portaria n.º 345/2008, de 30 de abril – Define as condições em que o pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário podem usufruir de dispensa de formação.
- Despacho n.º 13460/2008, de 14 de maio – Estabelece os pressupostos de funcionamento da comissão paritária com vista a garantir o acompanhamento da concretização do regime de avaliação de desempenho do pessoal docente.
- Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio – Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente e respetivos efeitos durante o primeiro ciclo de avaliação, a concluir no final do ano civil de 2009.

- Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho – Aprova os modelos de impressos das fichas de avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos respetivos parâmetros classificativos e as regras de aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos.
- Decreto Lei n.º 104/2008, de 24 de junho – Estabelece o regime de prova pública e o concurso de acesso para lugar de professor titular.
- Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho – Define as regras a observar no procedimento concursal prévio à eleição do Diretor.
- Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho – Determina as percentagens máximas para a atribuição das classificações de *excelente* e *muito bom*, no âmbito da avaliação de desempenho do pessoal docente.
- Despacho n.º 31996/2008, de 16 de dezembro – Define as condições e a aplicação das percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de muito bom e excelente, por agrupamento ou escola não agrupada.
- Despacho n.º 32047/2008, de 16 de dezembro – Estabelece as regras e os princípios orientadores para a organização do ano letivo.
- Despacho n.º 32048/2008, de 16 de dezembro – Estabelece os termos em que é feita a delegação de competências de avaliador do coordenador de departamento curricular e do diretor e aspetos relacionados com esta delegação.
- Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro – Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente.
- Despacho n.º 3006/2009, de 23 de janeiro – Procede à alteração do instrumento legal que aprova os modelos de impresso das fichas e as regras para a aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos.
- Decreto Lei n.º 51/2009, de 27 de fevereiro – Regulamenta o regime de concurso para efeitos de recrutamento e seleção do pessoal docente.
- Despacho n.º 15772/2009, de 10 de julho – Altera e republica o anexo XVI ao despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho (aprova os modelos de impressos das fichas de avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos respetivos parâmetros classificativos e as regras de aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos).
- Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto – Regulamenta a prorrogação da vigência do regime transitório estabelecido pelo Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro.
- Decreto Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro – Altera o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de outubro – Estabelece o regime da prova de avaliação de competências e conhecimentos, prevista no Estatuto da Carreira Docente.
- Portaria n.º 1317/2009, de 21 de outubro – Estabelece o regime transitório da avaliação de desempenho docente, para os membros das direções executivas, das comissões

executivas instaladoras, dos diretores, subdiretores e adjuntos dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, dos diretores dos centros de formação das associações de escolas.

Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho – Alteração ao Estatuto da Carreira Docente.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho – Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira Docente.

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro – Estabelece as regras para a calendarização do procedimento de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – Estabelece os padrões de desempenho docente.

3. Referências Eletrónicas

Programa do XIII Governo Constitucional (<http://www.portugal.gov.pt/pt/GC13> - acedido a 11 de janeiro de 2010).

Programa do XIV Governo Constitucional (<http://www.portugal.gov.pt/pt/GC14> - acedido a 11 de janeiro de 2010).

Programa do XV Governo Constitucional (<http://www.portugal.gov.pt/pt/GC15> - acedido a 12 de janeiro de 2010).

Programa do XVII Governo Constitucional (<http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17> - acedido a 14 de janeiro de 2010).

www.oecd.org/edu/teacherevaluationportugal

<http://www.min-edu.pt/np3/2905.html>.

<http://www.min-edu.pt/np3/4023.html>

<http://www.min-edu.pr/np3/4009.html>

<http://www.min-edu.pr/np3/1901.html>

<http://www.min-edu.pr/np3/2877.html>

<http://www.min-edu.pr/np3/2948.html>

<http://www.min-edu.pt/np3/3893.html>

<http://www.min-edu.pt/np3/2962.html>

<http://www.accaosocialista.net/08/1315-12-11-2008/actualidade-01-avaliacao.htm>

4. Fontes/documentos do agrupamento

- 14 atas da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho
- 1 quadro formal definidor do perfil de “desempenho excelente”
- 14 grelhas de registo da avaliação do desempenho docente (incluindo fichas de observação de aula, fichas de análise documental, fichas de encontros de pré-observação de aulas e fichas de encontro de pós-observação de aulas)

- 2 Versões do Regulamento Interno
- 2 quadros referenciais da avaliação do desempenho docente
- 1 Plano Anual de Atividades
- 1 Projeto Educativo
- 1 Projeto Curricular
- 1 requerimento-tipo de aulas assistidas
- Calendarização de aulas assistidas
- 1 formulário de registo de objetivos individuais de desempenho
- 2 regulamentos da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho
- 1 Grelha dos objetivos individuais

5. Outros Documentos Consultados

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CRSE (1986). *Projeto Global de Atividades*. Lisboa: MEC.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: ME-GEP.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO (1997). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar*. Lisboa: ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO CIENTÍFICO PARA A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES (2008). "Princípios Orientadores Sobre a Organização do Processo de Avaliação do Desempenho Docente." *In Recomendações n.º 2/CCAP/2008*. Lisboa: ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO CIENTÍFICO PARA A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES (2008). "Princípios Orientadores para a Definição dos Padrões Relativo às Menções Qualitativas." *In Recomendações n.º 3/CCAP/2008*. Lisboa: ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO CIENTÍFICO PARA A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES (2008). "Princípios Orientadores Sobre o Procedimento Simplificado a Adotar na Avaliação de Docentes Contratados por Períodos Inferiores a Seis Meses." *In Recomendações n.º 4/CCAP/2008*. Lisboa: ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO CIENTÍFICO PARA A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES (2009). "Termos de Referência de um Programa de Formação para Docentes Avaliadores." *In Parecer n.º 3/CCAP/2009*. Lisboa: ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO CIENTÍFICO PARA A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES (2009). "Regime de Avaliação do Desempenho Docente: contributos para a tomada de decisão." *In Recomendações n.º 5/CCAP/2009*. Lisboa: ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). *Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, de 8 de janeiro de 2010*. Lisboa: ME.
- OCDE (2009). *Avaliação de Professores em Portugal*. (s/l): OCDE Review.
- OCDE e GEP (1984). *Exames das Políticas Nacionais de Educação*. Lisboa: ME-GEP.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

PLANO DE INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Caro(a) colega,

Este questionário faz parte de um estudo independente, que está a ser realizado no âmbito de uma tese de doutoramento, na especialidade em *Administração e Organização Escolar*, do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Assim, solicitamos-lhe algumas opiniões pessoais/profissionais sobre a problemática que envolve a avaliação do desempenho docente. O termo “avaliação do desempenho”, com o qual vai deparar-se constantemente ao longo do questionário, reporta-se, neste caso concreto, às principais orientações decretadas pelo Ministério da Educação sobre a avaliação dos professores e educadores, mas também sobre a forma como, no contexto do Agrupamento de Escolas em que leciona, tais orientações são postas em prática e experienciadas pelos docentes.

As suas opiniões serão fundamentais para a realização bem sucedida deste trabalho. As respostas que tiver a gentileza de nos ceder são **absolutamente confidenciais**. O nome do Agrupamento ou qualquer outro tipo de dados não serão divulgados em nenhuma ocasião e em nenhum local; ninguém terá acesso a estes dados, para além do investigador. Os dados recolhidos serão utilizados **apenas para o fim indicado**.

Por favor, dê a sua opinião com a máxima sinceridade, reportando-se unicamente à sua prática quotidiana e à forma como percebe as coisas partindo da sua própria experiência.

INSTRUÇÕES GERAIS PARA PREENCHIMENTO:

Vai encontrar questões que, na globalidade, são de resposta muito simples e rápida, bastando para tal ler, **com a máxima atenção que lhe seja possível**, as várias afirmações que lhe são colocadas, **e MARCAR UM X NO QUADRADO (☐) QUE MELHOR SE ADEQUAR À SUA OPINIÃO. NÃO ESCREVA O SEU NOME OU QUALQUER OUTRO DADO QUE O(A) IDENTIFIQUE.**

Idade (escolha o intervalo em que a sua idade esteja incluída e assinale com um X):

Até 25 ☐ 26 - 35 ☐ 36 - 45 ☐ 45 - 56 ☐ mais de 56 ☐

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Situação profissional (marque a sua resposta com um X):

Contratado(a) ☐
 Quadro de zona pedagógica ☐
 Quadro desta escola/agrupamento ☐
 Quadro de outra escola/agrupamento ☐
 Outra situação ☐

Grau académico atual (marque a sua resposta com um X):

1 - Bacharelato ☐
 2 - Licenciatura ☐
 3 - Mestrado ☐
 4 - Doutoramento ☐
 5 - Outra: _____

Indique o ciclo de ensino em que exerce funções (marque a sua resposta com um X):

Pré-Escolar ☐
 1.º Ciclo ☐
 2.º Ciclo ☐
 3.º Ciclo ☐

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião Formada	Concordo	Concordo Totalmente
1. O Agrupamento tem sido capaz de adaptar as políticas de avaliação do desempenho docente às características do seu contexto particular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A avaliação do meu desempenho funciona com referência única a domínios, critérios e indicadores produzidos e impostos pelo Ministério da Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A avaliação do desempenho docente tem como principal referência os aspetos da eficácia produtiva do Sistema Educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tenho negociado os meus objetivos de avaliação do desempenho com uma margem suficiente para que esses objetivos reflitam, também, os meus interesses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os objetivos de avaliação do meu desempenho têm-me sido impostos, não havendo margem para negociá-los	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os meus objetivos “individuais” têm sido iguais aos de tantos outros docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os avaliadores têm desempenhado um papel de aconselhamento e apoio ao meu desempenho profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente conduzem à adoção e implementação de processos de controlo ministerial do meu trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. O meu trabalho docente é autónomo em relação às orientações emanadas do Ministério da Educação, pelo que, também exerço as minhas funções partindo de opções pessoais de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A função de “avaliador” (relator) enquadra-se numa dinâmica de controlo e de monitorização do meu desempenho profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente valorizam mais os interesses dos pais e alunos e menos as expectativas profissionais dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Os índices de conflito entre docentes aumentaram com a institucionalização das atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente padronizam e uniformizam as minhas práticas docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente surgem como um instrumento de pressão social sobre a classe docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente fomentam o trabalho individualista e competitivo entre docentes, correspondendo à máxima “cada um por si”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. O novo sistema de avaliação do desempenho docente tem aumentado a confiança no Sistema Educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. A minha situação de “avaliado” condiciona negativamente o meu <i>status</i> socioprofissional face aos meus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho surgem como um mecanismo que permite ao Agrupamento legitimar a sua ação educativa perante a sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião Formada	Concordo	Concordo Totalmente
19. A avaliação do desempenho funciona como um sistema de prestação de contas do meu profissionalismo ao órgão de Direção do Agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. A avaliação do desempenho funciona como um sistema de prestação de contas do meu profissionalismo à administração central	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. A avaliação do desempenho funciona como um sistema de comparação das competências e capacidades dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A avaliação do desempenho funciona como um sistema de prestação de contas do meu profissionalismo à sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente estão submetidas a uma lógica de controlo e gestão de custos com a educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente estão centradas nos interesses e na perspetiva do Ministério da Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. É o Agrupamento que decide sobre os indicadores e critérios específicos da avaliação do meu desempenho, mesmo tendo como referência as dimensões de avaliação do Ministério da Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Avaliar o desempenho dos docentes significa classificar em função do mérito de cada um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. A avaliação do desempenho funciona, essencialmente, como um sistema de controlo e gestão dos processos de recrutamento, seleção (contratação/colocação) e de acesso (progressão) do pessoal docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. O meu desempenho profissional deve ser avaliado em função dos resultados dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Independentemente dos resultados atingidos, o meu desempenho profissional deve ser avaliado em função da qualidade dos processos pedagógicos e didáticos que desenvolvo com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. O facto de os docentes aceitarem, passivamente, as ordens vindas de níveis hierárquicos superiores, mostrando-se obedientes, favorece a sua avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. O facto de os docentes terem boas relações pessoais com os alunos, pais e outros elementos da comunidade educativa favorece a sua avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. À luz das atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente, as minhas competências profissionais estão perfeitamente pré-formatadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Os prémios de desempenho atribuídos pelo Ministério da Educação introduzem níveis acrescidos de motivação para que me esforce para obter as menções de <i>Muito Bom</i> ou <i>Excelente</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente garantem a promoção da qualidade do serviço educativo do Agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente ligam-se mais a uma lógica de desempenho individual e menos ao desempenho coletivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Para além de ter em conta os objetivos do Sistema Educativo, a minha ação docente reflete-se, também, na realização de interesses pessoais que se distinguem daqueles objetivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião Formada	Concordo	Concordo Totalmente
37. Relativamente ao período de avaliação em curso, apresentei os meus próprios objetivos (individuais) de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Relativamente ao período de avaliação em curso, não apresentei os meus próprios objetivos (individuais) de avaliação, pois não achei relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. O docente-avaliador passou a apresentar-se como uma figura que tem mais poder e autoridade face à minha condição de avaliado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. O resultado da minha avaliação tem-me sido transmitido como um <i>feedback</i> construtivo e formativo do meu profissionalismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Apesar de partirem da estrutura Ministerial, os processos de avaliação do meu desempenho mostram-se imprevisíveis no tipo de uso que os avaliadores fazem da avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. O facto de ter “boas relações” com os colegas da Comissão de Coordenação de Avaliação e do Júri de Avaliação favorece a avaliação dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. O facto de ter “boas relações” com os colegas avaliadores (relatores) favorece a avaliação dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. O facto de ter “boas relações” com os elementos do órgão Diretivo favorece a avaliação dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. O facto de estabelecer colaborações e alianças com alguns colegas, de forma a lidar melhor com os processos de avaliação, corresponde a uma estratégia que favorece a avaliação dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Enquanto avaliado(a), o meu trabalho tem sido reconhecido e valorizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. A autoavaliação reflete um trabalho desenvolvido por mim que se distingue do trabalho sugerido pelo quadro de objetivos de desempenho a que estou vinculado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Tem-me sido facultada uma organização e oferta de formação que se adequa às exigências da avaliação do desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. O meu profissionalismo depende da minha integração em processos de formação contínua que se enquadrem com as minhas próprias expectativas de desenvolvimento pessoal e profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. A qualidade do meu desempenho profissional depende da minha integração em processos de formação contínua que se enquadrem com o que o Ministério da Educação e o Agrupamento exigem de mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. A autoavaliação garante o respeito pela minha autonomia profissional, pois a qualidade do meu trabalho docente inviabiliza qualquer pressão sobre mim vinda de outras instâncias superiores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

Henrique Ramalho

APÊNDICE 2

GUIÃO DE INQUÉRITO POR ENTREVISTA

GUIÃO GERAL DAS ENTREVISTAS

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO:

Nome do entrevistado: _____

Sexo: masculino Feminino

Idade: _____

Situação e cargo profissionais: _____

Anos de serviço: _____

Ciclo de ensino em que exerce: _____

Disciplinas que leciona: _____

Data da entrevista: ____ / ____ / ____

Duração da Entrevista - Início: _____ Final: _____ (_____ horas e _____ minutos)

Perguntas:

- A implementação da avaliação do desempenho docente tem-se mostrado polémica. Do seu ponto de vista, a que é que se deve tal polémica? Que fatores é que explicam a resistência à sua aplicação?
- Parece-lhe adequada a conceção de “avaliador” (na sua perspetiva mais singular ou mais plural) emergida das atuais políticas de avaliação do desempenho docente? Porquê?
- No enquadramento que faz das atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente, como definiria o ato de “avaliar” e “ser avaliado”?
- Parece-lhe que o sistema de quotas que racionaliza e limita a atribuição de qualificações de “muito bom” e “excelente” é adequado e justo na perspetiva global da avaliação do corpo docente? Ou é a favor do respeito pelo mérito absoluto, sem o sujeitar, portanto, a um sistema de quotas?
- E no caso da qualificação de “bom” estar sujeita a um sistema de “vagas”, sendo que se trata da qualificação que garante uma progressão profissional dita normal... o que pensa desse cenário?
- Concorda com as atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente? Como caracterizaria as dinâmicas organizacionais de avaliação de desempenho no Agrupamento? Que tipo de mudanças provocou na vida do Agrupamento e das escolas agrupadas (por exemplo, ao nível das relações humanas entre docentes)? Quais os seus pontos fortes e pontos fracos?
- Na sua opinião, os docentes, independentemente da sua circunstância de “avaliador” ou “avaliado”, têm demonstrado uma atitude de adesão ou de resistência à avaliação do desempenho docente? Porquê ou em que termos?

- Concorda com a ideia dos que consideram que tais políticas fomentam práticas de avaliação muito burocráticas? A que é que, na sua perspetiva, se deve tal efeito ou peso burocrático?
- Do seu ponto de vista, entre a administração central, o Sistema Educativo em si, o Agrupamento e escolas agrupadas, os alunos, os pais, a sociedade em geral e os docentes em particular, quem é que fica mais a ganhar e a perder com esta avaliação do desempenho? Em que sentido surgem essas perdas e esses ganhos?
- Que tipo de alterações é que as atuais políticas e práticas do desempenho docente vieram provocar no funcionamento do Agrupamento, das escolas e no comportamento dos docentes? Quais as principais vantagens e inconvenientes desta avaliação do desempenho?
- Concorda com a ideia de que a atual avaliação do desempenho docente contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e educadores? Porquê? Estará, então, em causa uma avaliação formativa ou mais do tipo “inspetiva”? Pedia-lhe que justificasse a sua resposta.
- Tendo em conta a sua experiência, que perceção é que faz das atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente?
- Há uma perceção geral de que o atual sistema de avaliação do desempenho docente foi, basicamente, imposto pela administração central da educação. Considera que foi esta a única possibilidade de se implementar um sistema de avaliação de professores e educadores, ou haveria outras possibilidades mais descentralizadas? Por exemplo, podermos admitir a possibilidade de ser o Agrupamento a decidir os indicadores e critérios específicos da avaliação do desempenho dos seus docentes, mesmo tendo como referência as dimensões de avaliação do Ministério da Educação?
- Na sua maneira de ver, acha que o processo de discussão, definição e implementação da avaliação do desempenho docente foi suficiente e adequadamente negociado com os professores e educadores? Porquê?
- Como consequência da avaliação a que têm vindo a ser sujeitos, os agentes da periferia (docentes, Agrupamento e escolas agrupadas) ficaram mais distantes ou mais próximas da agenda política do Ministério da Educação? Peço-lhe para justificar a sua resposta.
- Que leitura é que faz das finalidades da avaliação do desempenho? Desse quadro de finalidades que todos conhecemos do respetivo enquadramento legal, poderemos pensar que são as únicas e reais finalidades das políticas de avaliação de professores e educadores? Ou haverá um quadro de finalidades mais oculto que não interessa denunciar?
- Na sua opinião, os domínios e critérios da avaliação do desempenho docente definidos pelo Ministério da Educação são os mais adequados? Porquê?
- Como define um “docente competente”? Acredita no pressuposto de que “uma avaliação com consequências é crucial para a melhoria da educação” (estou a citar o ME)? Porquê?
- O atual sistema de avaliação consegue contemplar todos os fatores passíveis de condicionar ou influenciar o desempenho docente, ou há algo que fica de fora? O quê e porquê?
- Há quem critique a forma como os docentes têm vindo a progredir na carreira, por ser, alegadamente, uma progressão muito fácil. Podemos pensar que a profissão docente tem um problema de prestígio e

reconhecimento profissional? Acha que a atual avaliação do desempenho docente vem pôr termo a esta questão?

- Na sua opinião é importante e útil avaliar o desempenho dos professores e educadores? Porquê?
- Admite a ideia de os docentes passarem a ser instrumentalizados como uma espécie de “barómetro” do estado de saúde do Sistema Educativo, sendo plenamente legítimo que se lhes impute essa função ou responsabilidade?
- Quais são os maiores problemas que associa ao exercício da profissão docente?
- O que pensa do facto do professor e do educador serem responsabilizados pelo sucesso/insucesso dos alunos de forma absoluta? Seria preciso relativizar tal questão, envolvendo outros fatores e atores da sociedade? Em que termos?
- Considera que o quadro atual da avaliação do desempenho, particularmente tendo em conta o impacto na sociedade, contribui para a dignificação acrescida da profissão docente?

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

APÊNDICE 3

CONTEÚDOS DAS ENTREVISTAS

(ARQUIVO MULTIMÉDIA – CD)
