
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE DOCENTES EM PORTUGAL

A avaliação do desempenho inserida no *planeamento centralista* da ação da docência

Henrique Ramalho*

Resumo: Partindo de um estudo mais desenvolvido no campo específico da avaliação do desempenho docente, alinhamos este texto com uma análise do respetivo domínio legislativo, consolidada com recurso a referenciais teóricos especialmente convocados para reinterpretar os sentidos e significados da avaliação do trabalho docente. Em concreto, tomamos a avaliação como um ângulo específico do debate das políticas educativas do Portugal do pós-25 de Abril de 1974, circunstanciado pelos exercícios legislativos dos XVII e XVIII Governos Constitucionais. Mobilizamos o nosso argumento central no sentido de estarmos a assistir a uma instrumentalização da avaliação com a função de reorganizar o centro político administrativo com vista à recentralização política do sistema educativo. Fazemo-lo na perspectiva de olhar criticamente para a avaliação inserida no planeamento centralista de matriz diferenciadora da ação docente, denunciando a sua instrumentalização como mecanismo de gestão periférica comandada à distância. Por fim, procedemos a uma reinterpretação crítica do *estadocentrismo* segundo a lógica da extração de contas.

Palavras-chave: avaliação da ação da docência, avaliação instrumentalizada, gestão periférica, planeamento centralista

TEACHER ASSESSMENT POLICIES IN PORTUGAL: THE EVALUATION OF PERFORMANCE WITHIN THE CENTRALIZED PLANNING OF TEACHING

Abstract: Beginning with a previous study in the field of teacher performance assessment, we develop this text based on an analysis of the appropriate legislative field, then reinterpret the meaning of teaching based on the theoretical framework. Specifically, we evaluate the educational policies in Portugal after the democratic revolution of April 25, 1974, detailing the legislative exercises of the XVII and XVIII Constitutional Governments. Our main argument is based around an asses-

* Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde, Instituto Politécnico de Viseu (Viseu/Portugal).

sment of the reorganisation of the government and administrative centre for the political recentralization of the education system. We do this from the perspective of looking critically for the evaluation inserted in the centralist planning distinctive array of teaching action, reporting its instrumentalization as a peripheral mechanism management remotely controlled. Finally, we proceed with a critical reinterpretation of *state centralism* according to the idea of account extraction.

Keywords: evaluation of teaching action, instrumentalized assessment, peripheral management, centralist planning

POLITIQUES DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS AU PORTUGAL: L'ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE INSÉRÉE DANS LA PLANIFICATION CENTRALISTE DE L'ACTION DE L'ENSEIGNEMENT

Résumé: A partir d'une étude réalisée dans le domaine particulier de l'évaluation de la performance des enseignants, le texte suivant propose une analyse de la législation concernant ce sujet, consolidée par un cadre théorique spécifique visant à réinterpréter le sens de l'évaluation des enseignants. En d'autres termes, nous abordons l'évaluation sous l'angle spécifique de la discussion des politiques éducatives du Portugal après le 25 Avril 1974, un débat marqué par les actes de procédure législative du XVII^{ème} et du XVIII^{ème} gouvernements constitutionnels. Notre argument central trouve sa justification dans la mesure où nous assistons à une instrumentalisation de la fonction d'évaluation, cette dernière visant à réorganiser le centre politique et administratif afin de promouvoir la recentralisation politique du système éducatif. Notre principal objectif est de proposer un examen critique d'une évaluation s'inscrivant dans la planification centralisée d'une matrice distinctive de l'action de l'enseignement, et de dénoncer son instrumentalisation en tant que mécanisme de gestion périphérique contrôlé à distance. Nous proposons finalement une réinterprétation critique de l'état centraliste selon la logique d'extraction des comptes.

Mots-clés: évaluation de l'action de l'enseignement, évaluation instrumentalisée, gestion périphérique, planification centraliste

Introdução

O contexto em que se dá uma intensa produção legislativa sobre a avaliação do desempenho docente, circunstanciado pelos exercícios legislativos ocorridos entre 2005 e 2011, pode, na linha da «topografia complexa das decisões em educação» (Lima, 1998b: 3), ser visto como uma situação que favorece a delineação de um sistema que tende a instituir uma organização e compreensão coletivas das formas de comportamento e atuação dos professores e das professoras nas escolas e na própria sociedade do pós-25 de Abril de 1974. Também, por isso, não será de estranhar que àquela avaliação sobrevenha o propósito, muitas vezes oculto, de

cumprir com a função de reorganizar o centro político administrativo com vista à recentralização política do sistema educativo, onde é possível convocar fatores compreensivos de natureza económica, política, ideológica, social e cultural.

Deste nosso argumento introdutório sobressai o objetivo de desocultar e desconstruir algumas conexões (ou a falta delas) entre o *corpus* normativo e as suas consequências expectáveis ao nível dos contextos, estruturas, atores e condições sociais, profissionais e institucionais da ação docente. A propósito, mantemo-nos interessados, ainda, em compreender o modo como o *discurso oficial* associado é ideologicamente informado, a que sobrevém, também, o interesse pela manutenção de uma estrutura *centro-burocrática* que se procura autopropetuar pelo mecanismo da avaliação da ação docente.

Congruentemente, abordamos a avaliação da ação docente como um ângulo específico da política educacional, decorrente da sua normalização do pós-25 de Abril de 1974, claramente abordada em termos normativos, políticos e ideológicos, entendendo-a como formatada para normalizar, em particular, a ação do corpo docente e os respetivos requisitos socioprofissionais. Aquele efeito normalizador tende a ocorrer em conformidade com uma «ideologia dominante» (Apple, 1986: 88), correspondendo a uma forma de intervenção do Estado com vista a assegurar a dominação política e ideológica enquanto mecanismo da sua própria legitimação institucional.

1. A liturgia verticalizante da avaliação inserida no planeamento centralista de matriz diferenciadora

Volvidas três décadas sobre o 25 de Abril de 1974, a tradição centralista do sistema educativo português logra um pico ascendente com a publicação do Decreto-Lei nº 121/2005, de 26 de julho, ao introduzir importantes alterações ao estatuto da carreira docente. Inaugurava-se, no que concerne às políticas de avaliação do desempenho docente, uma «superprodução normativa» (Lima, 1998a: 173) que, a partir de então, haveria de recentralizar a produção legislativa da educação na ação docente.

A configuração normativa das alterações ao estatuto profissional dos/as professores/as e educadores/as de 2005 eclipsava mudanças mais profundas, conhecidas mais tarde com a publicação do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. Aliás, o preâmbulo do mesmo diploma legal alega que a apropriação e a aplicação desse estatuto fomentou situações educativas não conformes ao pleno cumprimento da missão social e à realização qualitativa eficiente do sistema educativo, denunciando a configuração do estatuto da carreira docente como «um fator de degradação da função e da imagem social dos docentes» (preâmbulo do

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro). Como principal causa daquela degradação, o legislador imputou à carreira docente mecanismos de progressão profissional excessivamente dependentes de uma espécie de «automatismo burocrático», progressão essa considerada demasiado independente do desenvolvimento de competências e da avaliação do desempenho profissional, assim julgada pelo legislador:

À indiferenciação de funções, determinada pelas próprias normas da carreira, veio associar-se um regime que tratou de igual modo os melhores profissionais e aqueles que cumprem minimamente ou até imperfeitamente os seus deveres. Nestes termos, não foi possível exigir dos professores com mais experiência e maior formação, usufruindo de significativas reduções das suas obrigações lectivas e das remunerações mais elevadas, que assumissem responsabilidades acrescidas na escola. (...). Daqui resultou um sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas. (preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro)

As mesmas alterações estatutárias despontam como um imperativo político simbólico, legitimado pela necessidade de elevar os níveis de cooperação entre professores, pela via da consolidação de uma nova hierarquia profissional caracterizada pela «cerimonialização de relações verticais» (Estêvão, 1995: 93). Nesta linha de equacionamento, é suscitada a emergência de uma categoria de docentes diferenciada pela posse de mais formação, de mais experiência e de mais autoridade burocrática e, na linha da velha tradição taylorista, motivada por incentivos remuneratórios que visavam a sua afetação e aperfeiçoamento no desempenho das suas tarefas de coordenação/supervisão, suportada pela aplicação do princípio da *unidade de comando* (Fayol, 1984).

O pressuposto central que haveria de influenciar a nova estrutura da carreira docente e que, de resto, veio a emergir como grande argumento de legitimação do impulso daquele imperativo político simbólico seria a *diferenciação* profissional sob a alçada de um total *planeamento centralista* da ação docente, a que subjaz uma divisão do trabalho docente de tradição fayolista. Coincide, em certa medida, com um exercício de «especialização» que, de certo modo, tem a ver com a diferenciação das tarefas e a conseqüente especialização de funções, convocando-se princípios clássicos da administração tão signatários como a divisão do trabalho, igualdade entre autoridade e responsabilidade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação dos interesses individuais aos interesses gerais e centralização (Fayol, 1984).

Conseqüentemente, aquela diferenciação de configuração verticalizante 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 de coordenação e supervisão, onde se viria a incluir a competência peculiar de avaliar/con-

trolar o desempenho dos/as docentes de categoria inferior (cf. preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro). A propósito, podemos observar o imperativo político simbólico tayloriano (Taylor, 1911/1982) simetrizado, como refere Leonor Torres (2004: 44), com o

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»,

destacando-se o papel do controlo e de supervisão que os/as professores/as titulares faziam sobre o trabalho docente de categoria inferior. Esta lógica de administração funcional pressupunha um tipo de controlo também especializado e segmentado em função da nova divisão e organização do trabalho docente, emergida da nova configuração hierárquica profissional da carreira docente. Congruentemente, as tarefas de controlo do trabalho passam a ser executadas por supervisores/as também especializados/as ou burocraticamente reconhecidos/as como tal (Lodi, 1971), correspondendo a uma nova figura graduada nas estruturas organizacionais da escola pública: o/a supervisor/a dotado/a de um poder de controlo e monitorização centrado no comportamento e no trabalho desenvolvidos pelo/a trabalhador/a (Likert, 1971).

É na esteira deste conjunto de pressupostos que o legislador introduziu

um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito (...) 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. (preâmbulo do Decreto-Lei nº 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/a e de avaliado/a, e igualmente diferenciador nos resultados possíveis e passíveis de serem traduzidos em menções (qualitativas e quantitativas), que suscitavam consequências diversificadas na manutenção do lugar de carreira, assente numa lógica meritocrática da gestão da carreira docente e dos consequentes mecanismos de progressão e (des)promoção profissionais.

No sentido de assegurar que se trata de uma avaliação efectivamente diferenciadora, determina-se, em termos semelhantes aos do regime aplicável aos funcionários e agentes da Administração Pública, a existência de

cinco menções qualitativas possíveis e uma contingentação das duas classificações superiores que conferem direito a um prêmio de desempenho. Os resultados da avaliação serão expressos bienalmente e, portanto, não estarão associados aos momentos de possível progressão na carreira, nem por isso deixando de ter efectivas consequências para o seu desenvolvimento. A definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente. (preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro)

Além disso, os pressupostos que decorrem do *eixo burocrático* da administração central e da consequente *macrorreferencialização* do desempenho docente (Ramalho, 2012) são verificáveis por via de um exercício de prescrição capaz de decidir sobre a habilitação e normalizar o ingresso e o acesso a um determinado estatuto de realização e ação profissionais dos/as docentes, passando pela definição oficial de um papel específico, com funções e responsabilidades concretas, e tendo como finalidade primordial estabelecer, oficialmente, «o quadro de orientação a que [os perfis profissionais] se encontram subordinados» (preâmbulo do Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de agosto). Subjaz, também, à concretização de um quadro orientador e normativo de objetivos de desempenho, que resulta num panorama de previsão ou de antecipação prescritiva de competências profissionais do corpo docente, atendendo ao tipo de formação que é necessária/exigida aos professores e professoras, para que consolidem desempenhos compatíveis com o pressuposto da «standardização das necessidades e do conhecimento», que caracterizam a natureza da sua profissão (Hoy & Miskel, 2001: 105).

Já em pleno exercício legislativo do XVIII Governo Constitucional, a discussão desenvolvida em torno das políticas de avaliação de professores/as e educadores/as 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.

Para além de normalizar 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 (cf. alínea *a* do nº 8, do art.º 37º, do Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho), passou, também, a contemplar alterações significativas na reconfiguração da figura de «avaliador», agora na múltipla perspectiva de uma comissão de coordenação da avaliação, da constituição fixa de um júri de avaliação, prevendo, ainda uma outra figura mais singularizada do «avaliador de serviço», sob a forma de relator (artigos 12º, 13º e 14º do Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho).

Aos professores e professoras investidos da função de relator/a, burocrática e simbolicamente instituída por meio de uma «nova» conceção de disciplina racionalizadora das relações laborais no interior da escola, resgatando a velha figura do *contramestre* tayloriano (Torres, 2004), passam a ser reservadas funções de controlo, monitorização, supervisão e, mais expli-

citamente, de avaliação centradas na vigilância do comportamento dos/as docentes, recorrendo a funções normalizadas a partir do centro. Dos novos mecanismos de controlo e de dominação da ação docente, sobressai com especial destaque a observação de aulas, segundo as condições e efeitos normativamente previstos, a instrumentalidade dada ao relatório de autoavaliação e a entrevista individual feita aos professores e professoras em avaliação, sempre que estes a requeiram, para além da ficha de avaliação global, que incluía uma proposta de avaliação global submetida à apreciação tecnocrata do júri de avaliação (cf. artigos 14º, 17º e 20º, do Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho).

Congruentemente, os princípios que presidem à reestruturação do sistema de avaliação conservam o conteúdo essencialista, meritocrático e diferenciador, quando comparados com a anterior regulamentação, insistindo-se nos contributos da avaliação do desempenho docente para

a melhoria da qualidade do serviço educativo e das 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. (preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho)

O referente de avaliação do desempenho mantém-se numa configuração que, na senda da velha tradição fayolista (Fayol, 1984), procura congregar interesses individuais com os interesses organizacionais, sendo que, por um lado, induz a um comportamento individualista por meio da definição (facultativa) de objetivos individuais de avaliação. Por outro lado, alinhada com o pleno respeito pelos padrões de desempenho estabelecidos a nível nacional e pelos objetivos fixados em sede de projeto educativo, 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* (artigos 8º e 9º do Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho).

Daqui, sobressai, mais uma vez, o significado dado aos termos «seleção», «afetação» e «comando»: na linha da regulamentação dada ao sistema de avaliação de desempenho, o exercício legislativo admite, pela via da sua normalização, excluir os/as *incapazes* (cf. os nºs 5 e 6 do art.º 48º, do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro), relacionar os esquemas de progressão com a performance do/a trabalhador/a, obter a total convergência de esforços, através da unidade de direção e comando, em prol de um todo organizacional que se pretende homogéneo, promover a iniciativa e empenho como prerrogativas de uma dedicação máxima à profissão (cf. Lodi, 1971).

As dinâmicas associadas, normativamente, às progressões entre escalões inferiores e superiores, mediante condições específicas (cf. nº 3 e nº 8 do art.º 37º, do Decreto-Lei nº 75/

/2010, de 23 de junho), permitiam à tutela continuar a concretizar uma verticalização tácita e uma conseqüente diferenciação de funções entre docentes, pela via da senioridade na profissão e das posições assumidas no sistema de avaliação que essa senioridade lhes permitia, ao propiciar-se a docentes situados/as nos últimos escalões da carreira a sua *dedicação máxima* a distintas funções especializadas, segundo a seguinte especificação funcional: «As funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada» (nº 4, do art.º 35º).

Quer dizer que, não obstante o alegado retorno à configuração horizontal da carreira docente, dificilmente poderemos desprezar a instrumentalização da figura do/a gestor/a da avaliação, na linha da «gestão à distância na periferia» (Estêvão, 1995: 92). Congruentemente, associa-se àquela figura uma postura de *supervisor evangelizador* de uma cultura hegemónica e processos de trabalho docente uniformes que, recorrendo a uma mudança cultural através da *ressocialização* ou, simplesmente, uma socialização que tende a influenciar a forma como os/as docentes trabalham (Bernardes, 1990), fazia-se crer que convinham a todos.

2. A avaliação instrumentalizada como mecanismo de gestão periférica comandada à distância

Transparece 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*, na senda do *gerencialismo periférico*, surge muito mais como um ato exclusivo e universalista dos interesses gestionários associados às finalidades políticas e simbólicas 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. (nº 6, do art.º 35º, do Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho)

Suscitando-se um forte *engajamento burocrático* e normativo dos professores e professoras que assumem a função de gestão da avaliação, tal ocorre com efeito prescritivo a partir do referencial central, decorrendo de uma «imposição normativa e regulamentadora» (Lima, 1992:

2) e de um consequente grau elevado de comprometimento desses atores com o trabalho de organizar o tipo de resposta que o discurso oficial, de alguma forma, antecipa. Aquela *imposição normativa* é levada aos limites quando surge amplamente prescritiva, sendo tratada exercício legislativo 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 sob a forma de *punição normativa*, pelo que

A não aplicação do sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente por razões inputáveis aos avaliadores determina a cessação das respetivas funções de avaliação, sem prejuízo de eventual procedimento disciplinar. (art.º 36º, do Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho)

Inserida, assim, no paradigma da «dominação legal da administração burocrática» (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 escolar.

Congruentemente, o arquétipo da senioridade acaba por ter um significado muito relevante ao nível da estruturação das relações socioprofissionais, que passam a caracterizar a hierarquia do pessoal docente, sabendo-se que a diferenciação estabelecida entre professor/a e professor/a titular acabou por desaparecer do quadro geral de intenções inerentes ao exercício legislativo. Não será, contudo, fácil de ocultar uma tendência para a verticalização das relações hierárquicas estabelecidas entre os/as docentes, decorrentes, precisamente, da diferenciação de funções, com uma tradução clara ao nível da separação de funções próprias dos avaliados/as e das funções afetas aos/às docentes com responsabilidade na gestão e execução da avaliação.

Na verdade, a tutela denuncia uma ambição pelo incremento normativo da suscetibilidade técnica da perfeição (Weber, 1993), sustentando a sua prossecução na base do critério da antiguidade na carreira como a melhor forma (e única) de garantir a prossecução do sistema de avaliação centralmente planeado. Congruentemente, atribui-se aos/às docentes portadores/as de uma senioridade profissional tipificada como *ideal* um conjunto de papéis e funções de avaliação tradutores de uma determinada «expectativa programática» (Mayntz, 1977: 106) institucionalizada pelo quadro normativo que prescreve a avaliação do desempenho docente.

Mesmo admitindo que o exercício legislativo, ao optar por privilegiar um determinado *tipo ideal* de senioridade no quadro das funções da gestão e execução da avaliação do desempenho, poderia estar a socorrer-se de uma autoridade advinda da tradição e da antiguidade dos professores e professoras, surge-nos mais clarificador o sentido de «senioridade» associado à crença na sua competência técnica, em que a autoridade tradicional é minimizada

pela dominação ou autoridade legal (Weber, 1993) suportada por normas e regras, tal como a própria tutela observa e prescreve:

As funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada. (...) Em casos excepcionais devidamente fundamentados, os docentes posicionados no 3º escalão podem exercer as funções referidas no número anterior desde que detentores de formação especializada. (n.ºs 4 e 6, do art.º 35º, do Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho)

Transparece, no quadro destas alegações, a efetivação da «pressão técnica» (Bernardes, 1990: 63) sobre os/as docentes afetos/as às funções de gestão e execução da avaliação do desempenho, onde se sugere uma distribuição de papéis pelos/as professores e professoras, que os/as colocam em posições com diferentes capacidades para exercer, uns sobre os outros, o poder e a autoridade no interior da escola. Isto decorre do sistema de normas institucionalizado, através do qual os/as gestores/as da avaliação acenam com o «espantinho da imposição» (Srouf, 1998: 139) numa absoluta relação de «mando-obediência» (Fernandes, 1988: 64). O efeito tácito de verticalização da hierarquia profissional dos/as docentes daqui decorrente parece resultar, também, de uma distribuição legal e normativa de papéis e funções segundo critérios e pressupostos centralmente planeados, num claro exercício de *diferenciação de funções*, seguindo a via da hierarquização do tipo vertical, de inspiração fayolista (Lody, 1971; Fayol, 1984).

Por outro lado, no quadro da *macrorreferencialização* da avaliação, a administração central recorre a pressupostos, dimensões e domínios gerais de avaliação pré-formatados, em cuja definição os professores e professoras com a função de observar/avaliar não estão oficial e diretamente envolvidos. Isto vinha a ser 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» (art.º 7º do Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho).

Da mesma forma, surgem-nos pressupostos formalistas definidores e promotores de uma seleção e configuração objetivas de *tipo ideal de professor/a*, sintetizados numa «ficha de avaliação global do desempenho do pessoal docente» (Despacho nº 14420/2010, de 15 de setembro), a qual contempla as dimensões de avaliação e respetivos domínios gerais, concretizando, no seu todo, o procedimento gestorário executório da avaliação do desempenho docente.

Por esta mesma via, é consolidada uma avaliação do desempenho docente radicada na administração por objetivos (Drucker, 1954, 1977, 1997; Werther Jr. & Davis, 1983), ambicionada pela perspetiva da «gestão participativa por objetivos» (Camara, Guerra, & Rodrigues,

1997: 259) e associada ao efeito de controlo do domínio da função e, portanto, à competência técnica e às dimensões comportamentais necessárias à sua realização. Tal encontrava uma tradução mimética de um desempenho profissional realizado de acordo com os padrões oficialmente consignados (*permanent job accountabilities*), por exemplo, em sede da regulamentação concretizada pelo Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, e pelo Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Inclusivamente, aqueles padrões de desempenho tendem a ser integrados como fatores de desempenho profissional sob a forma de «*incentive objectives*» sedeados na «teoria da fixação de objetivos» (Drucker, 1954; Pfeffer, 1992: 61 e ss.; Neves, 2001: 272 e ss.). Neste caso, os objetivos de desempenho docente surgem como «instrumentos administrativos» (Andrade, 1979: 213) e, recorrentemente, com centralidade notória, ao ponto de se assumirem como a «expressão da visão global da prática administrativa» (Andrade, 1979: 85) dos responsáveis pela gestão da avaliação.

Nestes termos, assiste-se à instrumentalização dos objetivos de desempenho como uma tecnologia extremamente desenvolvida do comprometimento e da autorresponsabilização dos/as docentes para com o seu próprio desempenho (Fernandes & Caetano, 2007). Do ponto de vista normativo, tal tem resultado num acordo documentado na forma de um *contrato individual de desempenho* (Drucker, 1954, 1989) centralmente planeado e vinculado a um carácter ideológico da empregabilidade docente, dado que a mantém refém de um efeito de responsabilização pela demonstração, aquisição e contínua renovação de competências que possibilitem a reestruturação produtiva da classe docente (Ferreira, 2011).

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, prescreve e racionaliza o que, em termos concretos, deve ser avaliado. Tal nível de pormenorização conduz esse discurso oficial a uma descrição comportamental e, necessariamente, observável de tradição tyleriana (Tyler, 1949; Kliebard, 2011) dos desempenhos esperados dos/as docentes:

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 (nº 3, do anexo ao Despacho nº 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» (nº 4 do anexo ao Despacho nº 16034/2010, de 22 de outu-

bro). Este quadro de referências pressupõe, antes de tudo, um trabalho de recolha de informação e de confrontação com parâmetros, domínios de indicadores e descritores pré-formatados, com capacidade para legitimar a produção de *juízos de carreira* com propósitos desenvolvidos em torno da «reestruturação produtiva» da classe docente (Ferreira, 2011: 122).

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. Consequentemente, o discurso oficial mantém-se, apenas, interessado no *engajamento burocrático* e normativo dos professores e das professoras a quem é atribuída a função de gerir a avaliação, consolidando, desse modo, o arquétipo do *gerencialismo periférico*, cuja instrumentalidade podemos observar metaforicamente pelo descritivo simbólico do comando à distância da ação docente (Lima, 1995; Estêvão, 2005).

3. Uma reinterpretação crítica do *estadocentrismo* avaliativo segundo a lógica da *extração de contas*

A perspetiva do *eixo burocrático* a que subjaz o *planeamento centralista* da ação docente faz sobressair o carácter isomórfico e heterónimo do referencial da avaliação, capaz de prescrever determinadas referências de desempenho, em cuja definição os professores e professoras que observam, avaliam e, ainda os/as que são avaliados/as são formalmente colocados/as numa situação de completa exterioridade face ao respetivo processo de definição; a tutela mantém a interferência dos/as docentes suficientemente distante da zona de tomada de decisão, inserindo a avaliação do desempenho docente no quadro da *avaliação reguladora*. Congruentemente, trata-se de uma avaliação arrolada na «deriva autoritarista» de matriz *estadocêntrica*, encerrando o recurso a um determinado quadro de referências, referenciais e referentes com origem numa «ditadura administrativa» (Hadjji, 1994: 114), que o Estado utiliza para afirmar o seu poder como possibilidade de se fazer obedecer. Aquela perspetiva *estadocêntrica* é equacionada 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, em especial, a estratificação social e profissional do corpo docente que lhe possa ser mais favorável.

Congruentemente, as lógicas de liderança intermédia que atravessam os processos de gestão e execução das políticas e práticas de avaliação do desempenho docente tendem a transitar para as esferas meso e micro-organizacionais segundo a configuração do «líder treinado», em função de «um sistema de administração executado numa base de continuidade por

profissionais treinados de acordo com regras prescritas» (Beetham, 1987: 11). Ao sublinhar essa tendência, percebe-se que os/as líderes-gestores/as, estando dispersos/as por uma hierarquia de avaliação tacitamente verticalizada, protagonizam esquemas de *liderança gestonária* da avaliação ao serviço de um *juízo público* periferizado por um esquema de prestação e *extração de contas*, instituído e operado nos próprios contextos periféricos, não se desvinculando, contudo, da imagem de *Estado administrativo* sedeadado no *Modelo Estatista* da educação (Formosinho, 1991).

Vemos, assim, a avaliação do desempenho docente inscrita em processos de liderança intermédia, a que subjazem, primeiro, a figura do/a professor/a titular e, mais recentemente, da comissão de coordenação da avaliação, do júri de avaliação e dos/as respetivos/as relatores/as. Sendo estas figuras responsáveis pela liderança gestonária dos processos de avaliação, a legislação dotou-as de uma autoridade burocrática funcional e normativamente orientada para a institucionalização de processos e práticas de gestão periférica de recursos humanos, da inoculação de uma cultura organizacional, o *empowerment*¹ e a consequente *liderança transformacional* a que subjaz um elevado grau de comprometimento e responsabilização daquelas figuras.

Na verdade, o exercício legislativo procura institucionalizar as políticas e práticas de avaliação de professores e de professoras instrumentalizando o lado mais sedutor daqueles pressupostos, onde, também, é visível uma certa ocultação dos aspetos que se ligam a uma «nova vassalagem» dos/as docentes aos novos padrões de gestão escolar, inscritos, assim, numa «micropolítica de subordinação» e sujeitos a uma «liderança controladora» que visa a previsibilidade da ação (Estêvão, 2000: 39). A propósito, lembramos a ideia de Martin Lawn (2001: 123-124), ao referir-se às dinâmicas de «fabricação de identidades» no seio do corpo docente, alertando para o facto de

A existência de professores que não se adequam às identidades oficiais causam pânico. (...). Geralmente, o que parecia de facto contar era a natureza simbólica das suas acções, não a realidade da acção, por si só. Era apenas o que os professores pareciam estar a fazer! (...) A identidade é construída, quer contra, quer a favor de algo. (...) Os professores podem ainda ser utilizados por grupos que visam deter hegemonia.

¹ Trata-se de um neologismo que tende a relacionar-se com elementos de grupos que são destacados pela posse de maior ou menor autoridade, poder e influência sobre os outros. Em termos processuais, na nossa narrativa, atribuímos-lhe o significado de ceder ou delegar poderes a alguém, alinhando esta nossa ideia com a transferência normativa de poderes gestonários a funcionários/as individuais e a grupos de trabalho, tendo em vista a manutenção de uma certa ordem organizacional formalmente prescrita e a resolução de problemas associados a inconformidades burocráticas. Congruentemente, trata-se de um significado que concretiza um estilo gerencialista das organizações dotado de um elevado grau de comprometimento dos/as funcionários/as com uma determinada linha de gestão organizacional (cf. Friedmann, 1996).

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 que os tipifica como «recolectores» da «informação de base» (Lima, 2011: 37), cuja alternativa será sempre, como vimos anteriormente, a *punição normativa*.

Da mesma forma, o paradigma da autogestão, alinhado com o pressuposto da recentralização centro-burocrática, perpetua-se sob a forma de uma centralização desconcentrada (Lima, 1998a), dando um novo prolongamento a esse velho paradigma da administração educacional, por via da lógica da *extração de contas*, ao mesmo tempo que introduz a avaliação como *tecnologia de medição* capaz de evitar que os professores e as professoras se envolvam ativamente na definição de normas, processos e resultados educacionais. Pelo contrário, o uso dessa tecnologia tende a gerar pressão sobre resultados pré-formatados, instalando, ao mesmo tempo, um controlo de cunho tecnocrático que propicia a desvalorização da relevância social e política da ação participativa dos/as docentes (Misuraca, Cerruti, & Rocha, 2013).

Àquela orientação *extrativa* subjazem os *movimentos integradores* da avaliação inscritos na esfera do *eixo da burocracia periférica* (Ramalho, 2012), denunciando uma *instrumentalização imposta* da gestão normalizada da avaliação, em conformidade com o sentido metafórico dado à expressão *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* (Bolívar, 2000).

Por esta via, a função de diretor/a é inscrita numa «cega» obediência e cumprimento para com o «direito» instituído, relativamente ao controlo e à avaliação dos/as subordinados/as, alinhando as políticas e práticas de avaliação com os arquétipos da «dominação legal» (Weber, 1993: 175) e da «expectativa programática» (Mayntz, 1977: 106), cujo papel surge com um sentido obrigatório, ao ser enredado na circunstância de ser o/a primeiro/a 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 director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. (preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril)

Congruentemente, a *narrativa da normalização* de configuração *estadocêntrica* implica, como já antes escrevemos (Ramalho, 2014), uma certa instrumentalização do papel das lideranças intermédias engajadas no papel de coordenação, gestão e supervisão, a que é suscetível

vel o exercício do poder burocrático de controlo, condicionamento e avaliação dos/as subordinados/as, obedecendo a uma ordem impessoal normalizada e racionalizadora do comportamento e desempenho prescritos e esperados. Além disso, a estratégia da responsabilização (*accountability*)² permite aos/às diretores/as, coordenadores/as, relatores/as e avaliadores/as reforçar e legitimar o seu poder para o exercício do qual estão administrativamente mandatados/as (cf., a propósito, Afonso & Estêvão, 1992), segundo a prerrogativa da «superimposição normativa» com capacidade para impor uma alienação dos atores à «execução em conformidade» das suas tarefas (Lima, 1998a: 174). Mais uma vez, pela instrumentalização da avaliação do desempenho docente, a periferia surge como uma repartição administrativa local e como unidade de gestão sujeita à «dominação legal» (Weber, 1993: 173) do Ministério da Educação. Na verdade, daquela instrumentalidade da gestão periférica da avaliação discutida no primeiro ponto deste texto, ilidimos uma importante função inserida na *ideologia do estadocentrismo*: os/as docentes com funções de gestão e execução da avaliação acabam por ser burocraticamente mandatados/as não apenas como agentes da *accountability*, obrigando-se a desempenhar, também, a função centralmente mandatada de *extratores/as de contas* relativamente à performance profissional dos seus pares, correspondendo a um efeito de *policimento da fronteira* profissional dos professores e das professoras (cf. Lawn, 2001).

Conclusão

A linha da racionalização centro-burocrática que tem vindo a ser instituída no sistema português de administração educacional, do pós-25 de Abril de 1974, com particular destaque para as políticas de avaliação de professores e professoras, denuncia não a mudança de paradigma sobre o governo e a direção das escolas e do seu corpo docente, mas antes o reforço de um quadro normativo promotor de uma abordagem racional burocrática que adota estraté-

² O conceito de *accountability* é, necessariamente, polissêmico. Contudo, neste texto, os aspetos da sua contextualização teórico-conceptual associam-se a três dimensões articuláveis entre si: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Para o caso que nos importa, a avaliação (do desempenho docente) surge, primeiramente, com dois significados: i) como condição ineludível para a formalização e institucionalização de processos de prestação de contas; ii) de responsabilização profissional. Neste caso concreto, o arquétipo da prestação de contas surge «como mecanismo de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito» (Afonso, 2009: 14). Congruentemente, assumimos a linha teórica e conceptual, por exemplo, de Michael Scriven (1991), em que opera com os significados de justificação e responsabilização pelos processos, despesas, decisões e resultados da ação dos atores. Com uma especial incidência no significado de responsabilidade, a perspetiva de Deborah Willis (1992) refere-se à responsabilização individual (*professional accountability*) e ao modelo gestonário burocrático de responsabilização (*management accountability*). A propósito, ver, também, Maurice Kogan (1987).

gias de controlo do tipo centralista da ação dos/as docentes, recorrendo à articulação significativamente subsidiária entre a administração e gestão das escolas e a avaliação do desempenho dos professores e educadores. Será razão suficiente para concluirmos que o quadro das iniciativas legislativas relativas ao governo da ação dos/as professores/as e educadores/as induz a uma perspetivação do reforço do *Estado regulador e avaliador*, sob a forma de uma estrutura normativo-ideológica do tipo *estadocentrista*, consolidando-se num claro efeito de *macrorreferencialização* da avaliação do desempenho docente, que corresponde, também, a um esquema de responsabilização pelos resultados escolares que recai, exclusivamente, sobre a ação docente ocorrida na periferia.

Assim, concluímos que subjazem à institucionalização das políticas e práticas de avaliação do desempenho docente importantes *nuanças* conservadoras ao nível da «velha» hierarquia do corpo docente, observando-se uma clara tendência para a sua reverticalização tácita, 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 socio-profissionais 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/as docentes.

Concomitantemente, concretiza-se um esquema de engajamento organizacional de onde sobressaem os professores e as professoras detentores de papéis «emergentes», sedeados num novo *locus* de autoridade e poder legais de onde sobrevém, também, o efeito da *subordinação hierárquica* dos/as avaliados/as e, conseqüentemente, de toda a periferia relativamente ao mando da administração central.

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, com capacidade para asfixiar as referências que emergem da circunstância mais espontânea das orientações meso e, sobretudo, microdiscursivas, e condenando qualquer ambição autonómicas das organizações escolares e dos/as docentes.

Face aos contornos daquela normalização e institucionalização das políticas educativas em geral, tendo sido afetas a um exercício da instrumentalização da avaliação orientada para o controlo e avaliação dos/as docentes, o «velho» debate da centralização *versus* descentralização é caracterizado por aspetos típicos da recentralização burocrática das políticas educativas, instrumentalizando-se a avaliação como mecanismo de *recentralização administrativa da educação* e, ao mesmo tempo, promovendo um *engajamento burocrático* – tipicamente reproduzido – dos professores e professoras que assumem o protagonismo da gestão reprodu-

tivista e a execução do sistema de avaliação. Esses/as docentes, normativa e estrategicamente persuadidos/as, são inseridos/as em dinâmicas organizacionais e gestonárias de caráter obrigatório para a concretização de uma nova função – como única novidade de fundo –, a realização de um trabalho periférico comandado à distância, a que sobrevém o arquétipo da *extração de contas* sobre o seu próprio desempenho profissional.

Decorrentemente, a perspectiva (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 «controlo à distância» da ação docente e do próprio funcionamento do agrupamento, assistimos, por um lado, a uma instrumentalização das estruturas organizativas do agrupamento em prol da *(re)centralização* e da *(re)burocratização* e, por outro, a uma *despolitização* dos contextos e processos de tomada de decisão educativa, com especial incidência no quadro da referencialização da avaliação de professores/as e educadores/as, retomando a ideia de escola perspetivada como «agência de gestão» do Ministério da Educação. 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, desde o início do efeito de normalização do sistema educativo do pós-25 de Abril de 1974. Daí dizermos que se trata de um quadro de políticas e práticas que não infere qualquer ímpeto de mudança no governo das escolas e do trabalho lá realizado, mantendo-se, pelo contrário, no âmbito do paradigma centralista das políticas educativas da escola pública, que atua, aliás, como reforço e consolidação desse paradigma.

Correspondência: Escola Superior de Educação de Viseu, Rua Maximiano Aragão, 3504-501, Viseu – Portugal
E-mail: hpramalbo@esev.ipv.pt

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, Almerindo, & Estêvão, Carlos (1992). A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola: Fragmentos de percursos comparados. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(5), 81-103.
- Andrade, Narcisa (1979). *Administração em educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Apple, Michael (1986). *Ideologia y currículo*. Madrid: Akal.
- Beetham, David (1987). *Burocracia*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Bernardes, Cyro (1990). *Sociologia aplicada à administração*. São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Bolívar, António (2000). O lugar da escola na política curricular atual: Para além da reestruturação da descentralização. In Manuel Sarmiento (Org.), *Autonomia de escola: Políticas e práticas* (pp. 157-190). Porto: Edições Asa.
- Camara, Pedro, Guerra, Paul, & Rodrigues, Joaquim (1997). *Humanator: Recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Dom Quixote.
- Drucker, Peter (1954). *The practice of management: A study of the most important function in American society*. Nova Iorque: Harper & Brothers Publishers.
- Drucker, Peter (1977). *Managing for results*. Londres: Pan Books, Lda.
- Drucker, Peter (1989). *Inovação e gestão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Drucker, Peter (1997). *As organizações sem fins lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Estêvão, Carlos (1995). O novo modelo de direção e gestão das escolas portuguesas: A mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 87-98.
- Estêvão, Carlos (2000). Liderança e democracia: O público e o privado. In Jorge Adelino Costa, Alexandre Ventura, & António Neto Mendes (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Estêvão, Carlos (2005). Sentidos de escola, profissionalidade docente e participação. *Revista Brasileira de Política e Administração Educacional*, 20(2), 11-28.
- Fayol, Henri (1984). *Administração industrial e geral*. São Paulo: Ed. Atlas.
- Fernandes, Alexandra, & Caetano, António (2007). Avaliação do desempenho. In António Caetano & Jorge Vala (Orgs.), *Gestão de recursos humanos: Contextos, processos e técnicas* (pp. 358-387). Lisboa: Editorial RH.
- Fernandes, António (1988). *Os fenómenos políticos: Sociologia do poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, Liliana (2011). O trabalho dos professores e o discurso sobre competências: Questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 120-133. Retrieved from <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/ferreira.htm>
- Formosinho, João (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In José Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Friedmann, John (1996). *Empowerment: Uma política de desenvolvimento alternativo*. Oeiras: Celta Editora.
- Hadji, Charles (1994). *Avaliação: Regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hoy, Wayne, & Miskel, Cecil (2001). *Educational administration: Theory research and practice*. Nova Iorque: Random House.
- Kliebard, Herbert (2011). Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 23-35. Retrieved from <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.htm>
- Kogan, Maurice (1987). Normative models of accountability. In Ron Glatter, Margaret Preedy, Colin Riches, & Mary Masterton (Orgs.), *Understanding school management* (pp. 139-153). London: Open University Press.
- Lawn, Martin (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 117-130. Retrieved from <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>

- Likert, Rensis (1971). *Novos padrões de administração*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Lima, Licínio (1992). Organizações educativas e administração educacional em editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), 1-8.
- Lima, Licínio (1995). Reformar a administração escolar: A recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 57-71.
- Lima, Licínio (1998a). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (1998b). Topografia complexa das decisões em educação. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (Eds.), *A decisão em educação* (pp. 3-13). Lisboa: AFIRSE/FPCE/UL.
- Lima, Licínio (2011). Conceções de escola: Para uma hermenêutica organizacional. In Licínio Lima (Org.). *Perspetivas de análise organizacional da escola* (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lodi, João (1971). *História da administração*. São Paulo: Biblioteca Pioneira da Administração de Negócios.
- Mayntz, Renate (1977). *Sociología de la organización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Misuraca, Maria, Cerruti, María, & Rocha, Stella (2013). Políticas para evaluar la calidad de la educación en Argentina después de los '90. *Currículo sem Fronteiras*, 13(2), 269-286. Retrieved from <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/misuraca-cerruti-rocha.htm>
- Neves, José (2001). Aptidões individuais e teorias motivacionais. In José Ferreira, José Neves, & António Caetano, *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 255-280). Amadora: McGraw-Hill.
- Pfeffer, Jeffrey (1992). *Organizaciones y teoría de las organizaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramalho, Henrique (2012). *Escola, professores e avaliação: Narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ramalho, Henrique (2014). Avaliação do desempenho docente e gestão escolar: Reflexos na gestão intermédia e efeitos de reverticalização na hierarquia de escola. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9(2), 290-305. Retrieved from <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/500>
- Scriven, Michael (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage.
- Strour, Robert (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- Taylor, Frederick (1982). *Princípios de administração científica*. São Paulo: Ed. Atlas. (Trabalho original publicado em 1911)
- Torres, Leonor (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo: Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: IEP-UM.
- Tyler, Ralph (1949). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Globo.
- Weber, Max (1993). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Werther Jr., William B., & Davis, Keith (1983). *Administração de pessoal e recursos humanos*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Willis, Deborah (1992). Educational assessment and accountability: A New Zealand case study. *Journal of Education Policy*, 7(2), 205-221.

Legislação

Decreto-Lei nº 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 nº 241/2001, de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei nº 121/2005, de 26 de julho. Procede à definição de acertos legislativos relativos à organização da atividade docente.

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. Altera o estatuto da carreira docente.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho. Altera o estatuto da carreira docente.

Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho. Regulamenta os sistemas de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da carreira docente.

Despacho nº 14420/2010, de 15 de setembro. Estabelece as regras para a calendarização dos procedimentos de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Despacho nº 16034/2010, de 22 de outubro. Estabelece os padrões de desempenho do pessoal docente.