

AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES NO QUADRO NORMALIZADOR DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO: TRANSFORMAÇÕES E (IN)CONSISTÊNCIAS DE UMA DIACRONIA LEGISLATIVA

Henrique Manuel Pereira Ramalho

Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação (PORTUGAL)
hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

Neste ensaio, debatemos a regulamentação da avaliação de professores, em Portugal, decorrente do quadro normativo da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A análise cotejada alinha-se com três enfoques fundamentais: *i*) a avaliação do desempenho docente de linha social democrata (1985-1995); *ii*) a avaliação do desempenho docente de matriz socialista (1995-2002); *iii*) a avaliação do desempenho docente de matriz socialista *reeditada* (2005-2011). Tendo como um dos principais objetivos debater a relação suscitada entre o incremento normativista da profissionalidade e do profissionalismo docentes e as sucessivas investidas ocorridas no capítulo da regulamentação da avaliação do desempenho docente, procura-se compreender os seus efeitos ao nível das transformações operadas na conceção oficial da profissionalidade docente, ao longo dos trinta anos da LBSE. Metodologicamente, recorreremos à análise (não sistemática) do quadro legislativo especificamente orientado para a avaliação de professores e os seus efeitos nas concepções da profissionalidade docente insinuadas em sede de *discurso oficial*. Considera-se, para o efeito, o *corpus* legislativo de referência produzido na vigência dos trinta anos da LBSE. Concludentemente, os resultados da nossa análise concretizam o argumento central de que, no que concerne à configuração da profissão docente, temos vindo a assistir a uma deriva tecnocrata do tipo centralista, legitimada pela *ideologia da profissionalidade* inscrita na lógica da prestação de contas. Nesse caso, concluímos, também, um efeito instrumental - via avaliação - sobre o desempenho dos professores e a escola pública em prol dos desígnios de um planeamento social radicado numa narrativa normalizadora de feição centralista, simultaneamente submetido à suscetibilidade mercantilista do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Lei de Bases do Sistema Educativo, Avaliação de Desempenho Docente, Profissionalidade Docente.

Abstract

In this essay, we discussed the regulation of assessment of teachers in Portugal resulting from the regulatory framework of the Basic Law of the Educational System (BLES). The collated analysis aligns with three basic approaches: *i*) assessing social democratic line of teacher performance (1985-1995); *ii*) evaluation of teaching performance socialist matrix (1995-2002); *iii*) evaluation of teaching performance reissued socialist matrix (2005-2011). Having as a main objective to discuss the relationship arose between the normative increase the teacher professionalism and the successive assaults occurred in the evaluation of the regulation section of teacher performance, seeks to understand its effects at the level of transformations in the official design of the teaching professionalism, over the thirty years of the BLES. Methodologically, we turn to analysis (unsystematic) of specifically oriented legislative framework for the assessment of teachers and their effects on conceptions of the teaching professionalism instilled in official discourse headquarters. It is considered for this purpose, the reference legislative corpus produced during the term of the thirty years of the BLES. Conclusively, the results of our analysis embody the central argument that, as regards the configuration of the teaching profession, we have been witnessing a technocratic derived of centralist type, legitimated by the ideology of the marked professionalism in the logic of accountability. In this case, we conclude also an instrumental effect - through assessment - on the performance of teachers and public school in favor of the purposes of a social planning rooted in a normalizing narrative centralist feature, simultaneously submitted to mercantilist susceptibility of the contemporary world.

Keywords: Basic Law of the Educational System, Performance Assessment Teacher, Teacher Professionality.

1 INTRODUÇÃO

No ensaio aqui apresentado, introduzimos e debatemos os vetores que, no quadro diacrónico da normalização do sistema de administração educacional e dos processos de regulamentação da avaliação de professores e educadores (ou da sua ausência), no encaixe do espírito da LBSE têm vindo a caracterizar as políticas educativas em Portugal, com particular destaque para a gestão, controlo e profissionalização dos recursos humanos educativos, designadamente do corpo docente.

Análitica e interpretativamente, procuramos debater a relação suscitada entre o incremento normativista da profissionalidade e do profissionalismo docentes e as sucessivas investidas ocorridas no capítulo da regulamentação da avaliação do desempenho docente; procura-se compreender os seus efeitos ao nível das transformações operadas na conceção oficial da profissionalidade e do profissionalismo docentes (a propósito, veja-se Bourdoncle, 1991), ao longo dos trinta anos da Lei de Bases do Sistema Educativo. Indagamos, assim, evidenciar as tendências da articulação entre a avaliação e a profissionalidade docentes, que se têm vindo a institucionalizar por força da prescrição normativa burocrática, em linha com a imposição e reprodução normativas após a publicação da LBSE.

Metodologicamente, procedemos a uma análise (não sistemática) da cronologia legislativa que tem vindo a ser produzida em torno da avaliação de professores, configurando um trabalho metodológico caracterizado por uma hermenêutica extensiva e reorientada das ideias do revisor face ao discurso oficial e de outras narrativas teóricas e concetuais revisados. Também por isso, este ensaio emerge como um primeiro campo de análise propriamente dito (cf. Lima, 1992; Estêvão, 1998), ou como um fenómeno que contemplamos segundo um “ângulo teórico específico” (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 57) da matéria em estudo. O que nos leva a partir do pressuposto de que a revisão de literatura aqui apresentada e criticamente discutida é organizada para estabelecer (in)consistências analíticas e interpretativas no conhecimento existente sobre o objeto em estudo (Caldas, 1986), não limitando o nosso ensaio a uma mera determinação/evolução de uma determinada narrativa que se afirma *oficial*. Pelo contrário, concretizamos um processo de revisão e de (re)interpretação crítica, onde cumprimos com o propósito de inserir o tema revisado dentro de um quadro de referência algo complexo e sinuoso para, a partir daí, analisá-lo e (re)interpretá-lo (cf. Luna, 1999).

2 A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE DE LINHA SOCIAL DEMOCRATA (1985-1995)

Com a 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. De entre os tópicos que mereceram maior destaque por parte da CRSE interessa-nos, em particular, aquilo que, em sede de Projeto Global de Atividades da CRSE (ME, 1986), foi sinalizado como “ponto de crise do sistema” – apontando para um défice de profissionalização do corpo docente: 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. Mercê da sua relevância política, passou a valorizar-se diversas prerrogativas reformistas: 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).

No mesmo quadro reformista, Manuel Ferreira Patrício (1988, p. 160) no âmbito das atividades da CRSE, dava destaque a um conjunto de propostas que, de alguma forma, se mostravam mais propícias a inaugurar a orientação do sistema educativo português para o ímpeto da profissionalidade docente e conseqüente avaliação, desde logo pela regulamentação de um estatuto da carreira docente e tudo o que mais tarde viria a contemplar. Passando pela melhoria da formação e desempenho dos professores, insistindo, particularmente, na 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 “instrutiva educativa”.

Na mesma linha, Vitor Manuel Aguiar e Silva et al. (1988) preconizavam uma série de propostas que versavam políticas educativas de incremento de um elevado profissionalismo docente, 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, prescrevendo procedimentos e orientações políticas no sentido de serem promovidos princípios gerais que regulassem 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, entre outros, o 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).

Inaugurava-se, assim, a introdução de políticas de estruturação, profissionalização e avaliação de professores, se bem que precedida de atos legislativos que visavam, primeiramente, firmar o capítulo da profissionalidade 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.

Na mesma linha normalizadora, 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).

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, como capítulo integrante do então primeiro estatuto da carreira docente.

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), que reafirma o processo de normalização da profissionalidade docente inaugurada pelo Decreto Lei n.º 344/89, de 26 de setembro.

Em síntese, estava completado um ciclo legislativo e a forma como foram definidos os princípios e os pressupostos que viriam a condicionar grande parte da atividade profissional dos professores, 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 estabelecidas 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 consequente consagração do Estatuto da Carreira Docente (Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril de 1990 – com a contemplação a avaliação do desempenho) 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 SOCIALISTA (1995-2002)

No dealbar da XIII legislatura (1995), a avaliação de professores emergia, mais explicitamente, em sede programática, em torno da revisão integral do Estatuto da Carreira Docente, adotando como pressuposto geral a referência à melhoria da qualidade da educação e ensino, numa clara alusão à profissionalidade e profissionalismo docentes 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 tónica especialmente importante ao nível do pressuposto – até aqui surgido algo implícito – da *prestação de contas* associado às políticas de avaliação de professores, 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 seria 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).

Mais tarde, o Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio vem normalizar 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 regimentista 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.

Coerentemente, eis que, na senda do objetivo de salvaguardar perfis mínimos de qualidade da ação escolar, e 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, 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.

Pela mesma via, era estabelecido um formato oficial da profissionalidade docente, que viria a relacionar-se com 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, diretamente extraídos do perfil geral de desempenho dos professores e educadores (cf. Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). As mesmas dimensões eram consolidadas 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).

4 A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE DE MATRIZ SOCIALISTA REEDITADA (2005-2011)

A afirmação do programa do XVII Governo Constitucional eclipsava mudanças profundas no Estatuto da Carreira Docente, introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, ao insinuar a existência de situações

educativas não conformes ao pleno cumprimento da missão social e na realização qualitativa e eficiente do sistema educativo, conjecturando práticas escolares suscitadas como “[...] um fator de degradação da função e da imagem social dos docentes.”

O alvo principal do legislador viria a ser o malogrado sistema de progressão na carreira docente, defendendo que os mecanismos de progressão na carreira docente estavam demasiado dependentes de uma espécie de “automatismo burocrático”, avesso, segundo o legislador, ao desenvolvimento de competências 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 na carreira docente surgem, neste diploma, como pressupostos chave com a incumbência de 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 burocrática. 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” profissional, à escala de uma profissionalidade que se desejava diferenciada entre pares. 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”. 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 (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, também, consequências diversificadas na progressão na carreira e no *status* profissional.

As ambições do legislador denunciavam 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 (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

Além disso, as alterações ao Estatuto da Carreira Docente aqui observadas preocupavam-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 conseqüente exercício profissional.

Este novo *corpus* normativo, suportado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, surge segmentado segundo uma lógica que tende a recentralizar os mecanismos de administração e gestão da ação escolar e docente, desde uma perspectiva 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).

O âmbito em que a avaliação se deveria desenrolar era definido por um conjunto de critérios que visavam a verificação de padrões de qualidade do desempenho profissional do docente, tendo como referência o contexto social e educativo em que a sua atividade seria 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.

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 efetiva 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 conseqüente ao nível dos efeitos no desenvolvimento da carreira docente. A prerrogativa 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.

Numa reedição do regime transitório de avaliação do desempenho do pessoal docente instituído pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, 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.

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. O resultado político ocorreu a 25 de novembro de 2008, resultando em medidas de desburocratização, com caráter formal, 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.

A este complexo processo de regulamentação da avaliação de professores adiantava-se, já em novembro de 2009, um quadro de orientações que davam conta dos termos que determinavam a conclusão do primeiro ciclo de avaliação dos professores. Tratando-se de um ciclo de avaliação que terminava a 31 de dezembro de 2009, e na perspectiva 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 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, se bem que os princípios que presidem à reestruturação do sistema de avaliação mantém-se no essencial, quando comparados com a anterior legislação (cf. preâmbulo 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 ensaio, é possível fazer um registo com um sentido de continuidade em crescendo e até de reforço, de uma abordagem racional burocrática ao quadro das políticas de avaliação do desempenho docente, 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”.

5 DISCUSSÃO

Da análise efetuada ao *corpus* legislativo de referência decorre um carácter normalizador do interesse e do valor da ação docente e da sua própria avaliação, a qual prescreve, primeiro, o conjunto de competências e atribuições funcionais definidoras do perfil profissional docente (cf. Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001 e 30 de agosto) e, depois, o tipo de apreciação que deve ser feita ao desempenho dos professores (cf. Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro; Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro). Neste encaço, avaliação do desempenho parece emergir como uma estratégia central para controlar, burocraticamente, a ação dos docentes, reconhecendo-se, nas palavras de Gérard Figari (2007, p. 18), que “há quem pense que a avaliação só serve para controlar”, dando fundamento a uma “tradição de controlo” da profissão docente inscrita, desde cedo, na LBSE (cf. n.º 2, do art.º 36.º), com a respetiva regulamentação dos diferentes domínios associados à definição centro administrativa da profissionalidade docente que se seguiu nas décadas seguintes (cf. Decreto-Lei n.º 344/89, de 26 de setembro; Decreto Lei n.º 409/89, de 18 de novembro; Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril de 1990; Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro).

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.

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 (Bertrand & Valois, 1994, p. 97).

É, portanto, no 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 as finalidades do sistema educativo. 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 tipo mercantilista do tempo e ademais recursos (Hargreaves, 1998, p. 106 e ss.).

Para o mesmo efeito, viabilizam-se estruturas educativas verticalmente hierarquizadas (cf. Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) 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. Weber, 1993, p. 178, 179), com efeito de *rostificação* do professor, em que a escola e o sistema de regras que a condicionam surgem como uma “máquina abstrata [que] também exerce o papel de detector de desvios” (Carvalho & Ferraço, 2014, p. 148).

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, segundo uma perspetiva macroestrutural.

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 (Formosinho, 1980, p. 318). Tal ocorre na esteira dos processos regulamentadores e de controlo estatal da ação dos docentes, em que o *Modelo Estatista* (cf. Formosinho, 1991) e as respetivas premissas ganham sentido, segundo as quais, entre outras projeções mais explícitas do modelo, é ao “estado administrativo” (Weber, 1993, p. 178) 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.

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 (Hadji, 1994, p. 110), encerrando o recurso a um determinado quadro de referências, 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 para que consiga conservar, reproduzir e perpetuar uma certa ordem das coisas, em especial, a estratificação social e profissional que lhe é mais favorável.

Mais uma vez, prosseguindo na linha David Beetham (1987, p. 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, cuja delimitação e especialização se fundamenta na utilidade objetiva e nas exigências profissionais postas à atividade do funcionário (Beetham, 1987, p. 707).

Consequentemente, perpetua-se a dimensão da estrutura funcionalista da organização burocrática – escola - 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. A cada docente, na configuração de funcionário, é associada determinada “expectativa programática” (Mayntz, 1977, p. 106) matizada por um determinismo administrativo do tipo *top-down* (Bolívar, 2000), pelo que os requisitos da profissionalidade e do profissionalismo docentes encontram-se amplamente vinculados a uma tutela que se mantém guardiã absoluta do “produto final da aprendizagem” (Thiesen, 2014, p. 195).

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, qual *standard educacional* (Thiesen, 2014), que emerge 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. 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 (cf. Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro; Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro).

Daqui decorre a utilização de determinadas modalidades e unidades de medida estandardizadas das performances e dos desempenhos, sugerindo uma “organização da escolaridade em ciclos no contexto da cultura da performatividade” (Cunha, 2014, p. 72). Seja numa perspetiva de *referencial normativo* ou *criterial*, 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 criterial*, 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 se*, 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” (Figari, 1993, p. 142).

Congruentemente, ocorrem-nos três designações que permitem fazer alguma síntese do sentido mercantilista regulatório 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), sendo que

a performatividade é ‘uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança’ (2005, p. 543). Utiliza-se, da meritocracia a partir da exposição da avaliação de desempenhos de sujeitos, escolas e redes de ensino. Com base em Lyotard, Ball explica ainda, que a performatividade representa uma cultura de ‘terror’ (2002, p.4) e ‘controle do contexto’ (2005, p.544). Assim, tem como base conduzir os sujeitos a se sentirem ‘continuamente responsabilizados e constantemente vigiados’ (Ball, 2001, p. 110) e regidos pelo princípio da incerteza e inevitabilidade’ (ibid.), fator que os impõem a regulação da sua própria prática (Cunha, 2014, p. 77).

Assim, não nos é alheia uma alusão à narrativa da profissionalidade e do profissionalismo docentes, em que a avaliação surge sob a forma do seu controlo, regulação e responsabilização de performances, pois introduz

um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino (Hypolito, 2011, p. 13).

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, sendo que 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” (Bertrand & Valois, 1994).

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” (Ozga, 2000, p. 41), adotando-se uma perspectiva mecanicista do profissionalismo docente e das próprias necessidades de desenvolvimento profissional (Bertrand & 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, segundo a lógica da “responsabilização profissional” (*professional accountability*). Por outro lado, o legislador inscreve na sua narrativa centro burocrática o 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 do artigo 17.º, do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, 23 de junho) de vinco *apostilizante*, vinculando aquela autonomia profissional à feição técnico burocrática dos “sistemas apostilados” (Marcondes & Moraes, 2013, p. 7), com especial relevo para as arquiteturas curriculares enrijecidas pelo seu caráter essencialista, que acabam por lhes ser impostas.

Congruentemente, a avaliação de desempenho de professores, no quadro da linha reguladora que tem vindo a ser prosseguida nas últimas décadas, parece, em tudo, “refletir o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controlo sobre sua tarefa” (Contreras, 2012, p. 40- 41).

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 na feição de produção escolar tipicamente uniforme e burocraticamente padronizado à escala mercantilista. Além disso, aquele recentrar do profissionalismo docente insere-se na perspetiva da *ideologia do*

profissionalismo (Ozga, 2000) segundo a qual, dentro de uma conceção instrumental, suscita-se uma maior tecnização e uma consequente “intensificação” do trabalho dos professores e educadores, com a consequente perda de autonomia e uma maior diversificação de atividades que acarreta maiores cargas de trabalho (Apple, 1987, 1989; Giroux, 1988; Popkewitz, 1992, 1994), em que a avaliação emerge como controlo e garante dessa “intensificação”, acrescido daquilo que os próprios docentes apelidaram de “excesso de burocracia”.

6 CONCLUSÃO

Ao encetar um exercício diacrónico do sistema de administração educacional, conjuntando-lhe a evolução dos processos de regulamentação da avaliação de professores e educadores, desenvolvemos a nossa análise em torno de três importantes marcos da história recente da administração educativa ocorrida em Portugal, onde perspetivámos uma dinâmica crescentemente evolutiva no sentido da profissionalidade e o profissionalismo docentes se terem vindo a centralizar e a recentralizar continuamente, com recurso crescente à avaliação do desempenho docente.

Concludentemente, diríamos que 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, tendem a relevar para segundo plano a importância e eventuais efeitos das 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, especialmente quando todo o *corpus* legislativo reservam à periferia o papel de agência de gestão acoplada às instâncias centrais, submetendo o espaço e o tempo profissional dos docentes a uma “colonização administrativa”.

A avaliação do desempenho docente parece enquadrar-se com a correspondência da ação humana devidamente alinhada com os pressupostos da “estandardização do trabalho” a realizar e, consequentemente, com a ideia da “estandardização do *output*”, num claro efeito de mercantilização do que o desempenho esperado passa a significar.

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.

Além disso, pela imposição normativa que “vem muito de cima”, as políticas e práticas de avaliação do desempenho docente tendem a ser instrumentalizadas, adotando o perfil de um mecanismo de “autoperpetuação” do próprio esquema burocrático que as criou, asfixiando potenciais referências que emergem da circunstância mais espontânea das orientações meso e, sobretudo, microdiscursivas.

REFERÊNCIAS

- Apple, M. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Apple, M. (1989). *Teachers and Texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge.
- Beetham, D. (1987). *Burocracia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educativos: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bolívar, A. (2000). O Lugar da Escola na Política Curricular Atual: para além da reestruturação de da descentralização. In M. J. Sarmento (Org.). *Autonomia de Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa, pp. 157-190.
- Bourdoncle, R. (1991). La Profissionalisation des Enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines 1 - la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-91.
- Caldas, M. (1986). *Estudos de Revisão de Literatura: fundamentação e estratégia metodológica*. São Paulo: Hucitec.

Carvalho, J. & Ferraço, C. (2014). *A rostidade* da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 143-159.

Retrieved from <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/carvalho-ferraco.pdf>

Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

Cunha, V. (2014). A organização da escolaridade em ciclos no contexto da cultura da performatividade: quais práticas pedagógicas? *Currículo sem Fronteiras*, (14)3, 72-90.

Retrieved from <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/cunha.pdf>

Decreto-Lei n.º 344/89. Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República I Série. Nº 234 (89-10-11), 4426-4431.

Decreto-Lei n.º 409/89. 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. Diário da República I Série. Nº 266 (89-11-18), 5088-(9).

Decreto-Lei n.º 139-A/90. Define o Estatuto da Carreira Docente. Diário da República I-B Série. Nº 98 (90-04-28), 2040-(2).

Decreto-Lei n.º 249/92. Aprova o regime jurídico da formação contínua de professores e educadores. Diário da República I Série. Nº 259 (92-11-09) 5176-(3).

Decreto-Lei n.º 1/98. Prevê a revisão do Estatuto da Carreira Docente. Diário da República I Série A. Nº1 (98-01-02), 1-28.

Decreto-Lei n.º 194/99. Cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República I Série A. Nº131 (99-06-07), 3158-3163.

Decreto-Lei n.º 240/2001. A prova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República I Série. Nº201 (01-08-30), 5568-5572.

Decreto-Lei n.º 241/2001. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República I Série. Nº201 (01-08-30), 5572-5575.

Decreto-Lei n.º 15/2007. Altera o Estatuto da Carreira Docente. Diário da República I Série. Nº14 (07-01-19), 501-547.

Decreto-Lei n.º 75/2010. Alteração ao Estatuto da Carreira Docente. Diário da República I Série. Nº 120 (10-06-23), 2229-2237.

Decreto Regulamentar n.º 14/92. Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente. Diário da República I Série. Nº 152 (92-07-04), 3194-(2).

Decreto Regulamentar n.º 29/92. Define o número de unidades de crédito de formação contínua contabilizáveis para a progressão na carreira. Diário da República I-B Série. Nº 98 (92-11-09).

Decreto Regulamentar n.º 11/98. Regulamenta o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República I Série. Nº112 (98-05-15), 2292-2298.

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. Diário da República I Série. Nº7 (08-01-10), 225-233.

Decreto Regulamentar n.º 11/2008. 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. Diário da República I Série. Nº99 (08-05-23), 2928-230.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira Docente. Diário da República I Série. Nº 120 (10-06-23), 2237-2244.

- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Figari, G. (1993). Para uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino. In A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 139-154.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2007). *Conferência Internacional sobre Avaliação de Professores*. Lisboa: ME.
- Formosinho, J. (1980). As Bases do Poder do Professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 301-327.
- Formosinho, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In J. Tavares (Org.). *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: UA, pp. 237-257.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação: regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía - Métodos de Investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hypolito, A. (2011). Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: Teoria e Prática*, (21)38, 1-18.
- Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República I Série. Nº 307 (86-10-14), 3067-3081.
- Lima, L. (1992). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, 1-8.
- Luna, S. (1999). *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC.
- Marcondes, M. & Moraes, C. (2013). Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. *Currículo sem Fronteiras*, (13)3, 451-463. Retrieved from <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/marcondes-moraes.pdf>
- Mayntz, R. (1977). *Sociología de la Organización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1988). A Promoção do Sucesso Educativo ou o Sentido da Reforma. *Documentos Preparatórios I – CRSE*. Lisboa: GEP, ME, 143-164.
- Popkewitz, T. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Popkewitz, T. (1994). *Modelos de Poder y Regulación Social en Pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Portugal, Ministério Da Educação - CRSE (1986). *Projeto Global de Atividades*. Lisboa: MEC.
- Portugal (2005). *Programa do XVII Governo Constitucional*. Retrieved 28 julho 2016, from <http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86. Cria a CRSE. Diário da República I Série. Nº 18 (86-10-22), 214-215.
- Silva, V., et al. (1988). Sistema Educativo Para Todos e Cada Um. *Documentos Preparatórios – IV, CRSE*. Lisboa: GEP, ME, pp. 85-186.
- Thiesen, J. (2014). Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais. *Currículo sem Fronteiras*, (14)1, 192-202. Retrieved from <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/thiesen.pdf>
- Weber, M. (1993). *Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.