

A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COMO POLÍTICA DE VIGILÂNCIA E DE RECENTRALIZAÇÃO DO PODER E CONTROLO EM EDUCAÇÃO

THE EVALUATION OF TEACHERS AS A POLICY OF MONITORING AND RECENTRALIZATION OF POWER AND CONTROL IN EDUCATION

Henrique Pereira Ramalho

hpramalho@esev.ipv.pt

Professor Adjunto

Coordenador da Área Disciplinar de Ciências da Educação

Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

Escola Superior de Educação de Viseu - Portugal

Resumo

O ensaio agora apresentado introduz a avaliação do desempenho de professores no debate de algumas das mais importantes mudanças que têm ocorrido ao nível da condição e da carreira docentes. Com a condição de não acrescentar um discurso a tantos outros e muito menos desenvolver um discurso de meta-avaliação, mas de tentar reinterrogar e ressituar, em perspetiva mais plural, o que se diz e faz da avaliação dos docentes, este ensaio concretiza um exercício de análise de alguns dos eixos decorrentes do registo epistemológico de feição objetivista e instrumental. Fá-lo relativamente aos sentidos, significados e utilidades da avaliação do desempenho de professores, dada a sua suscetibilidade para influenciar a compreensão da avaliação do desempenho docente e desenvolver algumas pistas para a discussão das atuais políticas de avaliação de professores, segundo três alinhamentos de análise: *i)* sobre o registo epistemológico instrumental da avaliação do desempenho docente: uma nova estratégia ideológica de controlo e vigilância em educação; *ii)* princípios organizadores e pré-ordenativos da ação docente: *habituação, tipificação e instituição*; *iii)* a avaliação como cultura da performatividade e instrumento de *extensão* da planificação socioeconómica e o desempenho dos professores com efeito de *black box* do sistema.

Palavras chave: Avaliação de professores. Paradigma instrumental. Controlo e vigilância. Cultura da performatividade.

Abstract

This essay introduces the assessment of teachers performance in the discussion some of the most important changes that have taken place in terms of condition and teaching career. With the condition of not adding a speech so many others, let alone develop a discourse of meta-assessment but trying to review and resituate in more pluralistic perspective, what is says and does the evaluation of teachers, this paper realizes an analysis exercise of some of the axes resulting from the epistemological registry objectivist and instrumental feature. It does so in relation to the senses, meanings and uses of evaluating the performance of teachers, given their susceptibility to influence the understanding of the teacher performance assessment and develop some clues to the discussion of current teacher assessment policies, according to three analytical alignments : About instrumental epistemological registry of teacher performance

assessment: i) a new ideological strategy of control and monitoring in education; ii) organizers principles and prescribers of teaching activities: habituation, typifying and institution; iii) evaluation as a culture of performativity and extent of socio-economic planning tool and performance of teachers with black box system effect.

Keywords: Teachers assessment. Instrumental paradigma. Control and surveillance. Culture of performativity.

INTRODUÇÃO

A aceção do nosso objeto de estudo decorre de uma investigação mais alargada subordinada ao tópico “narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa” (RAMALHO, 2012), sintetizando-a, agora, num breve ensaio sociocrítico, que procura discutir a avaliação do desempenho dos professores nas suas implicações sobre a reconfiguração do trabalho e da profissão docentes, na senda do que, então, definimos por *Breve apontamento sobre o registo epistemológico instrumental da avaliação do desempenho docente* (*idem, ibidem*, p. 132).

O objetivo central deste ensaio passa por introduzir um exercício de compreensão das características geradoras de matrizes paradigmáticas que concebem formas epistemológicas e interpretativas distintas de explicar os processos de medida, notação e produção de juízos de valor sobre o desempenho profissional dos docentes. Por outro lado, tal exercício de compreensão não se reduz a uma mera contemplação das linhas e respetivos eixos paradigmáticos em que a avaliação do desempenho docente pode ser incluída.

Este nosso exercício enquadra-se, também, do ponto de vista hermenêutico, na interpretação das condições sociais, culturais e ideológicas que tendem a influenciar os sistemas de avaliação e, conseqüentemente, o comportamento dos atores escolares, em que, invariavelmente, o principal foco de atenção das políticas e dos processos de avaliação de professores tende a centrar-se nas mudanças comportamentais que podem ser observadas, medidas e ajuizadas no seu valor ou relevância segundo diferentes referências, referenciais e critérios de observação, registo e aplicação em termos de processamento, execução e de conseqüências para o sistema e para os atores escolares. Decorrentemente, falar de políticas de avaliação do desempenho docente implica que se acolha a ideia de que a avaliação de professores surge como um indicador do alargamento do âmbito e das finalidades sociais da avaliação educacional, em particular, e da educação, em geral.

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

Sem pretender concretizar uma diacronia da evolução daquelas orientações paradigmáticas, na mesma investigação ensaiamos, contudo, um exercício breve de confrontação entre eixos de análise divergentes: *i*) os eixos oriundos do paradigma objetivista, quantitativo de raiz positivista e sedado numa epistemologia que tende a impor um *uniformismo metodológico*, apelidando-o de paradigma tradicional da avaliação; *ii*) os eixos paradigmáticos associados ao paradigma conhecido como pós-positivista, de orientação etnográfica, qualitativa e hermenêutica (FERNANDES, 1998).

No presente ensaio limitaremos as nossas incursões à discussão dos contornos alusivos aos eixos decorrentes do registo epistemológico de feição objetivista e instrumental, relativamente aos sentidos, significados efeitos e utilidades da avaliação do desempenho de professores.

Embora enquadrado num trabalho de pesquisa inscrito no padrão epistemológico da sociologia compreensiva weberiana, trata-se de um ensaio que, pelo seu estatuto ocupado no quadro da investigação original, assenta, antes de tudo, numa pesquisa bibliográfica suficientemente compreensiva, caracterizada por uma arquitetura de análise e interpretação extensiva e reorientada das ideias do revisor face às ideias dos autores revisados, configurando um trabalho de revisão que emerge como parte importante de um primeiro campo de análise propriamente dito (LIMA, 1992; ESTÊVÃO, 1998), ou como um fenómeno que contemplamos segundo um “ângulo teórico específico” (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994, p. 57), metaforicamente operacionalizadas como parte importante das nossas lentes teóricas e concetuais.

Não limitamos, por isso, o nosso ensaio a uma mera determinação do *estado da arte*, assumindo-o mais como uma revisão teórica de (re)interpretação crítica organizada para estabelecer nexos e (des)articulações analíticas e interpretativas no conhecimento existente sobre o objeto em estudo (CALDAS, 1986), concretizando o propósito de

inserir o tema revisado dentro de um quadro de referência teórica polimórfica para, a partir daí, analisá-lo, (re)interpretá-lo e compreendê-lo (LUNA, 1999).

1. O PARADIGMA INSTRUMENTAL DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES: UMA NOVA ESTRATÉGIA IDEOLÓGICA DE *CONTROLO* E *VIGILÂNCIA* EM EDUCAÇÃO

Numa perspetiva epistemológica, refletir sobre os eixos inscritos no paradigma instrumental (MORAES, 1997) da avaliação de professores implica que se faça uma clarificação teórica e científica de um problema que se mostra, fundamentalmente, prático (BARBIER, 2001). Com efeito, passa por tecer considerações sobre a avaliação como campo privilegiado de investigação, que é considerada científica em função de determinadas características afetas à definição e formação de processos cognitivos próprios, experimentação e observação, descrição e explicação, teorias, hipóteses, modelos teóricos, enfim, a constituição de uma aceção paradigmática que se afirma *dominante*. A aproximação que Jean-Marie Barbier (*ibidem*, p. 358) faz da avaliação à respetiva aceção paradigmática dominante é assim consolidada:

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

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

A tal estatuto paradigmático da avaliação associa-se a ideia de se tratar de uma base discursiva que a promove como campo de investigação de referência (LANDELLE, 1994), exatamente pela iniciativa daqueles que a preconizam do ponto de vista social, segundo uma perspetiva de discurso dominante. Este tipo de pressuposto tende a produzir significações a respeito do objeto sobre o qual incide a avaliação, resultando num “paradigma dominante da avaliação”, que procura inscrever as práticas avaliativas num campo epistemológico que lhes garanta o caráter de cientificidade,

exatamente pela pretensão de “produzir significados” puros e imutáveis sobre a educação e a própria avaliação (FIGARI, 2001, p. 363).

Efetivamente, consolida-se a tendência para reduzir a avaliação ao seu estatuto epistemológico de *método científico racional*, imbuído nos seus propósitos em medir a sua coerência interna, privilegiando-se a avaliação, essencialmente, como um exercício académico (CASTRO-ALMEIDA; LE BOTERF; NÓVOA, 1993), em que o próprio processo de avaliação está sujeito a uma matriz ideológica positivista, com prolongamentos ideológicos do tipo burocrático administrativo.

As premissas da observação neutra, descomprometida, da verificação e da experimentação do tipo laboratorial são, também no capítulo da avaliação positivista, assimiladas como condições epistemológicas das quais depende a criação de leis, normas, princípios e, até, teorias e modelos de avaliação dotados da necessária virtude mecânica, métrica e instrumental para criar um prenúncio epistemológico que permita olhar para as práticas de avaliação educacional como um campo científico, em que o processo de recolha de dados é posto ao serviço do processo avaliativo (DE KETELE; ROEGIERS, 1993). Além disso, a recolha de informação avaliativa ocorre sobre factos educativos tidos como puros e independentes da subjetividade dos atores, tendendo, segundo este alinhamento paradigmático, para a enunciação de leis gerais e universais sobre os fenómenos educativos (DE KETELE, 1993).

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

Do ponto de vista ideológico e cultural, tal abordagem epistemológica da avaliação decorre da institucionalização dos marcos teóricos fundamentais das correntes

liberais e naturalistas (pela suposição de que o individualismo oferecia-se como condição que fomentava a igualdade natural entre todos os seres humanos), associando-se às premissas do “cientificismo” (todo o conhecimento decorre da observação neutra, da experimentação e conseqüente quantificação objetivante) e aos princípios e pressupostos sociais e ideológicos da “planificação social” (supondo controlo, previsão e manipulação). Esta conjugação de ideários teóricos, culturais e ideológicos é alinhada com a ideia de “conhecer para prever e controlar” (FRANCO, 1990, p. 65), colocando-se a ênfase na avaliação sedeadada em modelos de controlo administrativo e institucional, necessariamente associado à lógica da “prestação de contas” (PAQUAY, 2004) sedeadada em esquemas reprodutores dos “agenciamentos sociais” de feição “molar” (CARVALHO; FERRAÇO, 2014, p. 145). Tais pressupostos ideológicos enquadram a avaliação do desempenho docente numa matriz de ideologias avaliativas alinhadas com o ideário positivista, do qual decorre a sua transformação em agenda administrativa, pelo que as lógicas internas dos processos avaliativos tendem a obedecer muito mais às regras institucionais (ditadas pela cúpula administrativa), limitando-se a revelar aspetos do objeto avaliado que, simplesmente, podem ser generalizados e reproduzidos (CASTRO-ALMEIDA; LE BOTERF; NÓVOA, 1993). Conseqüentemente, emerge o primado da “avaliação bem administrada”, pelo que a ação do administrado-avaliador ou regulador pretende incrementar e transformar em norma as informações avaliativas que se mostram mais favoráveis ao aparelho administrativo de que depende, em que o avaliador surge muito mais como um “agente” produtor ou extrator de dados avaliativos alinhados com as pretensões da administração central, assim entendidas:

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

Daqui decorre a intenção de se desenvolver modelos, sistemas, concepções teóricas e práticas de avaliação do desempenho humano com base em instrumentos de medida pré-formatados (testes padronizados, escalas de atitude, categorias de análise de conteúdo, manuais de instrução, questões de escolha múltipla, etc.) em cuja construção o observador-avaliador não estaria envolvido, sendo a sua construção prévia e

padronizada decorrente de um trabalho tecnocrata, distante da zona de influência e de manifestação do objeto a observar e a avaliar. Além disso, trata-se de uma concepção epistemológica da investigação avaliativa que decorre de condições pré-estabelecidas, que se coadunam com a formatação padronizada de objetivos educacionais, estratégias e metodologias de ensino e testes de avaliação standardizados, devidamente alinhados com os critérios formalistas definidores e promotores de uma seleção objetiva dos “bons professores”, decorrentes das políticas macro-educacionais que, desde cedo, concretizaram a “[...] obrigatoriedade da profissionalização universal” dos professores (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1989, p. 354).

Concomitantemente, tal objetivismo positivista impõe-se através dos valores associados à concepção do objeto em avaliação e dos próprios mecanismos avaliativos, de tal modo que não põe em discussão o respetivo referencial de avaliação, reduzindo as práticas avaliativas a um trabalho de controlo, de extração de informação e de confrontação com as normas pré-existentes e dadas como adquiridas. Instala-se, portanto, a perspetiva do *statu quo* avaliativo, segundo as premissas e os dogmas de uma ordem pré-estabelecida, negando-se aos atores (designadamente aos avaliados) a possibilidade de participarem na referencialização respetiva (RODRIGUES, 2001). Sendo o referencial algo que pré-existe, em rigor, falar de processos de referencialização que envolvam a participação dos atores fará pouco ou nenhum sentido, sendo apenas útil um trabalho de explicação do referencial que visa, essencialmente, o engajamento dos avaliadores ou, como refere o autor, “[...] orientar o trabalho do ‘avaliador engajado’” (*idem, ibidem*, p. 223).

Neste caso, o eixo paradigmático da avaliação ocorre no alinhamento de referências de uma agenda ideológica que consolida um *corpus* teórico e conceptual do tipo prescritivo que utilizamos para interpretar uma dada realidade (CASTILLO ARREDONDO; GENTO PALACIOS, 1995), sendo essa interpretação intermediada por uma “operação de descrição quantitativa” daquela realidade, simetrizando-se com a ideia de *medida* e *notação* avaliativas (HADJI, 2001, p. 27).

Congruentemente, é defensável dizer-se que o contexto particular das organizações educativas e das suas dinâmicas organizacionais submete-se, a todo o tempo, à ideia de que “Os fins são a razão de ser de uma organização” (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 15). Com efeito, as finalidades que normalmente são associadas às organizações e aos atores escolares prendem-se com concepções ideologicamente

comprometidas com uma determinada configuração de fins e objetivos que, em determinado momento histórico, se julga desejável e útil. Assim entendida, aquela configuração não pode ser dissociada das realidades sociais que impõem a sua utilidade social, cultural e ideológica, significando que o quadro das suas finalidades é construído com base em pressupostos ideologicamente informados e comprometidos com um determinado

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

a que corresponde, também, uma espécie de submissão da educação e dos docentes à “fúria funcionalista” (Franco, 1990: 65) e ao interesse técnico e instrumental que, ainda hoje, parecem preocupar-se grandemente com a *institucionalização* de domínios, critérios e indicadores pré-formalizados que concorrem, na perspetiva do poder político dominante, para a definição do “bom professor”, embora admitindo as respetivas flutuações mais extremadas ocorridas entre as definições de “mau professor” e de “professor excelente”.

2. PRINCÍPIOS ORGANIZADORES E PRÉ-ORDENATIVOS DA AÇÃO DOCENTE: *HABITUAÇÃO, TIPIFICAÇÃO E INSTITUIÇÃO*

Daquele interesse técnico e instrumental parece decorrer o facto do desempenho docente, na qualidade de objeto ou realidade a observar, poder ser inserido na linha da *institucionalização*, entendida, na sua origem, como *habituação* (cf. BOURDIEU, 2008; BERGER; LUCKMANN, 1999). Ou seja, tratando-se de atividade humana, o desempenho profissional dos professores tende a emergir de um sucedâneo de *repetições*, moldando-se num padrão que é apreendido pelos executantes como estando a executar o seu trabalho de acordo com esse padrão de comportamento. Surge-nos, assim, a perspetiva de como o padrão comportamental dá origem ao desempenho humano enquanto realidade objetiva factual. O conceito de *habituação*, ao concorrer para a padronização, institucionaliza uma determinada racionalidade instrumental, que traz consigo o ganho instrumental de se racionalizarem e limitarem as opções da ação dos docentes a um perfil geral e específico de desempenho profissional oficial.

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

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

Decorrentemente, está subjacente a esse referencial padrão uma lógica prescritiva e de controlo da ação dos professores, pelo que esta *face controladora* da avaliação do desempenho, sendo inerente ao processo de *institucionalização*, surge na perspetiva do “sistema de controlo social” (*idem, ibidem*) da ação humana, onde não há lugar para uma avaliação cujo espaço-tempo permitisse, de todo, uma interação de reportórios alternativos, suscetíveis de consentir a partilha e a confrontação de sentidos e significados da ação docente e respetiva avaliação (MACEDO, 2006).

Além de tudo, a relação dialética que se impõe entre a escola e as esferas sociais mais abrangentes ou, no dizer de Janete Carvalho e Carlos Ferraço (2014, p. 146) as “máquinas sociais” (cultura, política, economia, Estado, mercado, ideologia, etc.) pode ser configurada numa perspetiva de *institucionalização* de modos específicos

e padronizados da ação dos docentes, que tendem a ser repetidos, sugerindo a ativação de um conjunto de papéis que representam uma dada ordem institucional da classe docente, da própria escola e, mais latamente, da educação. Ao mesmo tempo, concretiza-se um *nexus institucional* de conduta que visa a reprodução social, em que a sociedade surge como um sistema que utiliza a educação e a respetiva avaliação dos professores como meio de equilíbrio e de continuidade de um *status quo* social e cultural que se repete, recorrendo a mecanismos de instrumentalização e de controlo sociais tipicamente integradores, prescritores e repressores (BERTRAND e VALOIS, 1994).

Assim, as políticas de avaliação de professores, emanadas da esfera política que configura o mando da administração educativa, parecem corresponder a esse tipo de efeito instrumental do tipo burocrático e normalizador, alinhando-se com uma perspetiva de poder tipicamente hierárquica e vertical (na forma de “poder avaliativo” de quem domina os sistemas e processos de avaliação), que, a todo o tempo, inscreve a avaliação na lógica da prescrição e da normalização do desempenho docente, num alinhamento claro com os pressupostos do *conhecimento oficial* (APPLE, 1997). Da mesma forma, tal conhecimento tende a ser reproduzido pelos docentes, por força da normalização a que os seus perfis de desempenho estão sujeitos.

Congruentemente, a avaliação de professores e educadores tende a alinhar-se com o ideário da regulação (interna e externa) da organização educativa, dado que depende das orientações do campo paradigmático configurado pelas normas e regras da agenda política dominante (APPLE, 1986). Assim, o paradigma sociocultural de matriz industrial, racionalista e tecnológico a que as políticas de avaliação de professores são conectadas surge como o paradigma dominante, instrumentalizando essas mesmas políticas como meio da sua perpetuação e reprodução. Com efeito, os eixos paradigmáticos da industrialização, da racionalização e da *tecnologização* da sociedade e da educação inserem a avaliação de professores numa lógica de racionalidade científica, como contributo ou instrumento relevante para inscrever as atividades humanas, ao nível da educação, na perspetiva do progresso material das sociedades contemporâneas.

Decorrentemente, emerge daqui o pressuposto de que há um interesse particular da administração central alinhado com o interesse da classe dominante, precisamente porque a educação assume uma função essencialmente socioeconómica,

concretizando-se, aqui, a alegação de que o interesse do Estado pela educação e avaliação se deve, essencialmente, à sua predição social e cultural, cujas garantias só a classe dominante pode dominar e julgar. Sobrevém a ideia de que o desempenho docente (enquanto realidade a avaliar) é identificado com um determinado conjunto de práticas, de procedimentos e de costumes que tendem a revestir-se da mesma realidade dos restantes factos sociais, particularmente alinhados com a ideia do progresso económico instituído na atual sociedade.

Em rigor, esta assunção paradigmática alinha-nos com a necessidade dos professores, em sede de processo de avaliação do seu desempenho, desenvolverem uma cultura de aceitação incondicional (ou cultura integradora) das regras de funcionamento a que subjaz a sua condição de atores escolares, em que os fenómenos educativos surgem como meros objetos ou produtos industriais e económicos pré-racionalizados e os professores emergem como apêndices da cadeia da produção económica. Portanto, a ação educacional dos docentes é entendida como lógica e racional, sendo, ao mesmo tempo, condicionada por regras e prescrições externas à escola, concretizando-se a avaliação, também, como um processo de “controlo individual” (BROADFOOT, 1996, p. 33) e organizacional.

3. A AVALIAÇÃO COMO CULTURA DA PERFORMATIVIDADE E INSTRUMENTO DE *EXTENSÃO* DA PLANIFICAÇÃO SOCIOECONÓMICA E O DESEMPENHO DOS PROFESSORES COM EFEITO DE *BLACK BOX* DO SISTEMA

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

Tal posição assume o caráter da “L’économisation de l’évaluation” (FIGARI, 2001, p. 362), em que o espectro do desenvolvimento económico introduz um corpo específico de referências de avaliação do desempenho docente, sendo que a legitimidade e o próprio caráter heurístico da avaliação tende, cada vez mais, a seguir os postulados máximos daquilo que, também, podemos apelidar de *eixo paradigmático do progresso económico* das sociedades contemporâneas, definitivamente sedeados nos pressupostos da rendibilidade e da eficácia dos sistemas de educação e formação, resultando em modos e contextos de “avaliação económica” da educação.

Surge-nos, desta forma, um quadro de perspetivação que, decididamente, define uma tendência para a “economização” da educação e da consequente avaliação ou, numa perspetiva weberiana (WEBER, 1993), para a *economização das representações* construídas sobre a educação. Compreensivelmente, podemos fazer corresponder esse alinhamento económico da educação e da avaliação dos professores com uma espécie de *extensão* do campo da avaliação no âmbito mais geral da dinâmica socioeconómica, sendo que as práticas e as perspetivas de avaliação tendem a refletir a evolução e perpetuação dos valores e referências culturais dominantes, traduzindo, também, a capacidade de produzir novas representações sociais, facilmente transformadas numa espécie de compromisso e norma sociais especialmente conectadas ao ideário de “performatividades e fabricações na economia educacional” (BALL, 2010, p. 37).

Sendo assim, o eixo da *extensão* das práticas e das perspetivas de avaliação de professores concerne ao campo operacional e profissional da educação (desempenho dos atores) e da própria avaliação, surgindo como um suporte para a criação de um universo de referências representativo da própria sociedade em que se instala. A consequência mais imediata deste tipo de extensão operacional e profissional da ação dos professores resulta na consequente *extensão* do campo teórico da avaliação, que se institui como modo de ver e pensar a educação e as respetivas transformações, consolidando um triplo efeito: mediação do ato educativo, conhecimento da educação e produção de (novos) sentidos sobre o ato (oficial) de educar (TRIBY, 2001), segundo a prerrogativa da *performatividade profissional* e a sua influência nas periferias (CUNHA, 2014).

Assim, ao colocarmos em discussão a conexão entre poder/controlo económico com o poder/controlo cultural, devemos, também, admitir que essa conexão acontece

por meio do jogo que é travado no espaço político em que *alguém domina e alguém é dominado*, onde o valor da *performatividade* emerge como uma “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543).

Ao mesmo tempo, o eixo paradigmático da racionalidade instrumental adota uma importante função política da avaliação, visando a instauração e manutenção de uma estrutura social do tipo oligárquico, porque legitima, também, a concepção de modelos de governação em que as decisões mais importantes são tomadas por uma minoria dominante, mesmo que em nome da maioria, exercitando-se uma efetiva versão instrumental e racional do ideário político e cultural da democracia representativa. Efetivamente, relativiza-se o papel e a circunstância que definem o professor como pessoa, minimizando-se os seus papéis políticos e subjetivos potenciadores de divergência ideológica ou axiomática. A minimização da capacidade de mobilização política dos docentes insere a ação destes numa clara submissão aos interesses cognitivos da classe dominante, sedeados no interesse técnico orientado para a medida, para a predição, normalização e controlo da ação dos atores periféricos. Assim sendo, a avaliação de professores e educadores é enquadrada com os mecanismos sociais e políticos que visam o controlo do conhecimento e das oportunidades e práticas educacionais ocorridas em contexto escolar, por iniciativa dos docentes, enfatizando-se a ideia de que se trata de algo que transcende as dinâmicas meso e micro organizacionais em que os docentes se inserem, exatamente na medida em que, em prol de um quadro de objetivos socioeducativos pré-definido, seleciona os conhecimentos e as competências que devem ser veiculadas por esses docentes e avalia em que termos aqueles conhecimentos e competências foram devidamente consolidados (*assessment of competence*).

Além disso, a informação avaliativa recolhida, os métodos utilizados nessa recolha e as finalidades a que se propõem têm permitido o incremento de processos avaliativos claramente burocráticos (centrais e periféricos). Por esta via, as políticas de avaliação de professores passam a ser entendidas como um “instrumento de classe” (COSTA, 1993, p. 40), promovendo um exercício de hegemonização do sistema educativo e do papel normativo e instrumental do desempenho dos professores e educadores, com as seguintes consequências:

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

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

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

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

(in)sucesso das políticas hegemônicas. Neste sentido as escolas e os professores devem ser controlados para que a sua atividade se oriente para a consolidação das necessidades e resolução dos problemas ligados à crise da economia, promovendo soluções técnicas dentro de uma racionalidade que promova valores de empregabilidade, competência, desempenho profissional e competitividade, tendo como único pano de fundo o *ethos* econômico.

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

Essa impossibilidade de se reinterrogar a avaliação do desempenho docente parece decorrer, em grande parte, das considerações autoritárias e conservadoras que perspetivam a educação e respetiva avaliação como esquemas ideológicos e culturais classificados como variáveis independentes. Aliás, o próprio *corpus* legislativo que define a educação e, em concreto, a avaliação do desempenho docente tende a ser encarado, do ponto de vista central-burocrático, como um processo pouco discutido segundo os pressupostos da democracia pluralista e, ainda mais, como um mecanismo produtor de uma educação e avaliação simetrizadas com o sentido operativo de uma variável independente inquestionável e imutável, chegando mesmo a adotar a perspetiva da *black box*, com uma especial focalização nos seus resultados (GUTTENTAG, 1982). A ideia passa por responsabilizar os professores pelo sucesso ou fracasso do sistema educativo, exatamente nos termos em que

Também interessa discutir as diferentes modalidades de avaliação quando se vive uma época em que os professores são culpabilizados pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos. De fato, a imputação de responsabilidades aos professores tem sido, em diferentes propostas de reforma, a estratégia mais frequente para justificar o que se considera ser a má situação do ensino das escolas. (AFONSO, 2009, p. 43).

Na base da dimensão instrumental e normativa da avaliação surge, ainda, uma função geral que a inscreve na influência restrita do eixo tecnológico na educação,

alinhando-se com a necessidade da escola e dos professores promoverem um ensino e uma aprendizagem eficazes, recorrendo, primordialmente, a processos de comunicação e de informação orientados para um grau elevado de eficácia na transmissão dos conhecimentos (BERTRAND; VALOIS, 1994). Nesta perspetiva, o eixo tecnológico surge muito mais como um recurso pedagógico tipicamente tecnicista, alinhando-se com o pressuposto da otimização e consolidação do papel de (re) produtor dos professores, visando-se a transformação de comportamentos e atitudes dos alunos, pela utilização racional e otimizada de sistemas de comunicação e informação dos conhecimentos considerados mais úteis ao progresso material da sociedade, promovendo o modo racional e absoluto do conhecimento, com base em verdades pré-formatadas. Neste caso, a avaliação do desempenho dos docentes adota “formas técnico-rationais” do pensamento e da ação educacionais.

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

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

reconhecimento da igualdade de competências profissionais (COSTA, 1993; IVO; HYPOLITO, 2015).

Particularmente, o eixo da meritocracia expõe a avaliação de desempenhos dos professores como uma tecnologia implacável que suscita uma *performatividade* representativa de uma cultura de “terror” (BALL, 2002, p.4) e de “controle do contexto” (BALL, 2005, p. 544), tendo como objetivo levar os professores a sentirem-se “continuamente responsabilizados e constantemente vigiados” (BALL, 2001, p. 110).

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

Além disso, o eixo da *tecnologização* tende a acrescentar ao critério de competência do professor comprometido com o “saber fazer” o critério de desempenho definido como o “saber planear o *que* [e *como*] fazer” (FRANCO, 1990, p. 65), elevando os seus níveis de responsabilidade para com o sistema. Neste caso, este eixo paradigmático emerge como uma extensão da racionalidade instrumental, da predição e do controlo da ação humana no interior das escolas, simetrizado com um assinalável enfoque ideológico do controlo e vigilância sobre os professores (OLIVEIRA & JORGE, 2015).

CONCLUSÃO

Face à suscetibilidade para a avaliação do desempenho ser perspectivada e interpretada ao nível da sua definição, formatação e instrumentalização em função de diferentes abordagens paradigmáticas sedeadas no respetivo *corpus* conceptual de referência, diríamos que, neste ensaio, acercámo-nos de diferentes ângulos de análise dos seus efeitos, consequências e utilidades.

Do ponto de vista ideológico e cultural, um desses ângulos mostra-se especialmente sensível à ideia de conhecer para prever e controlar, colocando-se a ênfase na avaliação sedeadada em modelos de controlo administrativo e institucional, necessariamente associado à lógica da prestação de contas dos docentes face ao efeito

prescritor da tutela sobre o seu desempenho. Como vimos, decorre daquele efeito a intenção de se desenvolver modelos, sistemas, concepções teóricas e práticas de avaliação do desempenho humano com base em instrumentos de medida pré-formatados, em cuja construção o observador-avaliador não está envolvido, sendo a sua construção prévia e padronizada decorrente de um trabalho tecnocrata, distante da zona de influência e de manifestação do objeto a observar e a avaliar.

São, aliás, os mesmos modelos, sistemas e concepções especialmente inoculadores do efeito da *habituação*, a qual introduz a direção, especialização e a normalização do desempenho dos professores, recorrendo-se ao subefeito da *tipificação* útil à *institucionalização* de uma prática docente em modos de comportamento-padrão realizados por atores-tipo e, sumariamente, do seu perfil de desempenho, que desenvolvem um desempenho profissional típico de classe ou de grupo, com base em ações que se tornam hábito com força de padrão e de regra, cuja consequência mais efetiva assume uma matriz administrativa, gestonária e, por isso, prescritiva do comportamento docente.

No quadro desta ordem institucional, a avaliação só é entendida em termos de conhecimento-padrão tecnocraticamente produzido, no sentido de fornecer as regras e os pressupostos adequados para a conduta institucional dos professores, alinhando-se com a ideia da “expectativa programática”, consubstanciada na linha de um referencial *instituído* padronizador e normativo de domínios, referências, referentes e indicadores de avaliação do desempenho docente.

Num outro ângulo de análise, embora subsidiário dos anteriores, a avaliação de professores emerge como um mecanismo classificatório e seletivo de classe, que determina o comportamento dos docentes, cujas menções de qualificação, tipificação e quantificação do desempenho surgem como princípios organizadores e pré-ordenativos da ação profissional dos professores e educadores.

Eis que emerge a *face controladora* da avaliação do desempenho docente, sendo inerente ao processo de *institucionalização*, surgindo, mais latamente, na perspetiva do sistema de controlo social da ação humana, onde não há lugar para uma avaliação cujo espaço-tempo permitisse, de todo, uma interação de reportórios alternativos, suscetíveis de consentir a partilha de sentidos e significados da ação docente e respetiva avaliação.

Congruentemente, a avaliação de professores e educadores tende a alinhar-se com o ideário da regulação (interna e externa) das organizações educativas, dado que

depende das orientações do campo paradigmático configurado pelas normas e regras da agenda ideológica dominante.

Surge-nos, desta forma, um quadro de perspetivação que, decididamente, define uma tendência para a economização das representações tecnocraticamente construídas sobre a educação e os professores. Compreensivelmente, eis que surge uma outra suscetibilidade da avaliação de professores: fazer corresponder o alinhamento económico da educação com uma espécie de *extensão* do carácter utilitarista da avaliação no âmbito mais geral da dinâmica social e económica, sendo que as práticas e as perspetivas de avaliação tendem a refletir a evolução e perpetuação dos valores e referências culturais dominantes, traduzindo, também, a capacidade de produzir novas representações sociais, facilmente transformadas numa espécie de compromisso e norma sociais.

A ser assim, um outro ângulo de análise reaparece com uma intencionalidade mais esclarecida: as escolas e os professores devem ser controlados para que a sua atividade se oriente para a consolidação das necessidades e resolução dos problemas ligados à economia, promovendo soluções técnicas dentro de uma racionalidade que promova valores de empregabilidade mercantilista, competência, eficácia, eficiência, desempenho profissional e competitividade, tendo como único pano de fundo o *ethos* económico.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. *Avaliação educacional: Regulação e emancipação*. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

APPLE, Michael W. *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal, 1986.

APPLE, Michael W. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

AYAICHIA, A. La Notion de Rentabilité en Éducation. In: FIGARI, Gérard; ACHOUCHE, Mohammed (Édts.). *L'Activité Évaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De boeck Université, 2001. Pp. 249-258.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: *Revista eletrônica Currículo sem fronteiras*, vol.1, n. 2, jul./dez. 2001, p. 99-116. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2015.

_____. Stephen. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, n. 2, 2002, p. 3-23.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, n. 126, dezembro de 2005, p. 539-564.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: *Revista Educação e Realidade*, vol. 35, n. 2, 2010, p. 37-55.

BARBIER, Jean-Marie (2001). Quelques Questions pour Recherché dans le Domaine de l'Évaluation. In: FIGARI, Gérard; ACHOUCHE, Mohammed (Édts.). *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. Pp. 351-360.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas Educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *La Reproduction de l'Ideologie Dominante*. Paris: Demopolis, 2008.

BROADFOOT, Patricia. *Evaluation, assessment and society*. Philadelphia: Open University Press, 1996.

CALDAS, Maria. *Estudos de Revisão de Literatura: fundamentação e estratégia metodológica*. São Paulo: Hucitec, 1986.

CARVALHO, Janete; FERRAÇO, Carlos. A Rostidade da Figura do Professor e do Aluno por Entre os Muros da Escola: docência e práticas curriculares. In: *Revista eletrônica Currículo sem Fronteiras*, vol. 14, n. 3, set/dez 2014, p. 143-159. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/carvalho-ferraco.pdf>. Acesso em: 29 de novembro de 2015.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; GENTO PALACIOS, Samuel. Modelos de Evaluación de Programas Educativos. In: RIVILLA, Medina; ANGULO, Villar (coords.). *Evaluación de Programas Educativos, Centros e Profesores*. Madrid: Editorial Universitarias, SA., 1995. Pp. 25-72.

CASTRO-ALMEIDA, Carlos; Le BOTERF, Guy; NÓVOA, António. Avaliação Participativa no Decurso dos Projetos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (programa JADE). In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (orgs.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. Pp. 115-138.

COSTA, Marcos. Pressupostos Filosófico-Epistemológicos da Avaliação Educacional. In: *Cadernos CTCH*, 1993. Pp. 37-43.

CUNHA, Viviane. A Organização da Escolaridade em Ciclos no Contexto da Cultura da Performatividade: quais práticas pedagógicas? In: *Revista eletrônica Currículo sem Fronteiras*, vol. 14, n. 3, set/dez 2014, p. 72-90. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/cunha.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2015.

ESTÊVÃO, Carlos. *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

FERNANDES, Margarida R. A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 9, 1998, p. 7-32.

FIGARI, Gérard. Réinterroger l'Évaluation d'un Point de Vue Social. In: FIGARI, Gérard; ACHOUCHE, Mohammed (Édts.). *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. Pp. 235 e ss.

_____. L'Activité Evaluative et la Recherche: rapports en débat. In: FIGARI, Gérard; ACHOUCHE, Mohammed (Édts.). *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. Pp. 361-364.

FRANCO, Maria (1990). Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. In: *Cadernos de Pesquisa* n. 74, 1990, p. 63-67.

GUTTENTAG, Márcia. Avaliação e Sociedade. In: GOLDBERG, Maria; SOUZA, Clarilza (orgs). *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda., 1982. Pp. 18-23.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HAMMERSLEY, Martyn.; ATKINSON, Paul. *Etnografia: Métodos de Investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.

HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

IVO, Andressa; HYPOLITO, Álvaro. Políticas Gerenciais em Educação: efeitos sobre o trabalho docente. In: *Revista eletrónica Currículo sem Fronteiras*, vol. 15, n. 2, maio/ago. 2015, p. 365-379. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/ivo-hypolito.pdf>. Acesso em: 19 de dezembro de 2015.

KETELE, Jean-Marie de. L'Évaluation Conjuguée en Paradigmes. In: *Revue Française de Pédagogie*, n. 103, 1993, p. 59-80.

KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS, Xavier (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

LANDELLE, Jean-Jacques. L'Évaluation: une pratique scientifique. In: DELORME, Charles (coord.). *L'Évaluation en Questions*. Paris: ESF Éditeur, 1994. Pp. 57-68.

LIMA, Licínio C. (1992). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. In: *Revista Portuguesa de Educação*, n. 5, 1992, p. 1-8.

- LUNA, S. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1999.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. In: *Currículo Sem Fronteiras*. vol. 6, n.º 2, 2006, p. 98-113.
- MAYNTZ, Renate. *Sociología de la Organización*. Madrid: Alianza Editorial, 1977.
- MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.
- OLIVEIRA, Dalila; JORGE, Tiago. As Políticas de Avaliação, os Docentes e a Justiça Escolar. In: *Revista eletrónica Currículo sem Fronteiras*, vol. 15, n. 2, maio/ago. 2015, p. 346-364. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/oliveira-jorge.pdf>. Acesso em: 29 de novembro de 2015.
- PAQUAY, Léopold. *L'Évaluation des Enseignantes: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan, 2004.
- RAMALHO, Henrique. Escola, Professores e Avaliação: narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa, 2012. *Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*, na área de especialização em Organização e Administração Educacional, Universidade do Minho.
- RODRIGUES, Pedro (2001). L'Entretien de Recherche Comme Pratique d'Évaluation. In: FIGARI, Gérard; ACHOUCHE, Mohammed. *L'Activité Évaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. Pp. 219-225.
- STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD, Anthony. *Evaluación Sistemática: guía teórica e práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.
- TRIBY, Emmanuel (2001). Questions Sur l'Influence Économique: l'évaluation interrogée par l'économisation du système de formation. In: FIGARI, Gérard; ACHOUCHE, Mohammed. *L'Activité Évaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. Pp. 327-335.
- WEBER, Max. *Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.