

# Contributos Teóricos e Metodológicos Para a Referencialização da Avaliação do Desempenho do Docente

Theoretical and methodological contributions to the definition of reference of the teacher performance assessment

Henrique Ramalho \*

\* Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viseu, Portugal.

## RESUMO

Embora conscientes da complexidade de que se reveste um exercício de (re)conceptualização do desempenho docente enquanto realidade sujeita aos processos de referencialização, que sustentam as práticas de avaliação de professores, contando, ainda, com o caráter míngua que este objeto tem merecido ao nível de estudos mais aprofundados, neste texto procedemos a um ensaio de (re)conceptualização através de uma análise multifocalizada da referencialização do desempenho docente, prosseguido na linha da multirreferencialização, perspetivando a ação docente como realidade multirreferenciável. Para tal, procuramos captar, em primeiro lugar, os estatutos metodológico e teórico da referencialização do desempenho docente. Consequentemente, é nesta perspetiva que procuramos analisar e interpretar a referencialização da avaliação o desempenho docente enquanto processo propedêutico, taxonómico e metodológico, que procura estabelecer um quadro de referências e consequentes referenciais caracterizadores e compreensivos do desempenho docente. Por fim, as nossas incursões de (re)conceptualização assumem uma tradução esquemática, recorrendo à sinalização de diversos campos conceptuais, designadamente o racional burocrático, passando pelas abordagens gestionária e socioprofissional, até à perspetiva política, inscrevendo o nosso ensaio teórico e conceptual na perspetiva metodológica de definição das procedências dos processos de referencialização da avaliação do desempenho docente e dos respetivos quadros de referências relativos às macro, meso e microestruturas educativas.

**Palavras-chave:** avaliação, referencial, professores, desempenho do docente

## ABSTRACT

Even though aware of the complexity that an exercise of (re) conceptualization of teacher performance involves, as reality subject to the processes of references making, that sustain the assessment practices of teachers, also predicting with the meager character that this object has received the level of deeper studies, in this paper, we proceed to a assay (re) conceptualizing through an analysis of different approaches to the definition of teacher performance references, pursued the line of plural references, looking at the teaching action as a reality that presents multiple references. To that end, we seek to clarify, first, the methodological and theoretical statutes of teacher performance references. Consequently, it's in this perspective that we seek to analyze and interpret the definition of references for teacher performance assessment, while propaedeutic, taxonomic and methodological process, which seeks to establish a reference framework and subsequent references for characterizing and understanding of teacher performance. Finally, to our incursions by (re) conceptualization

configure a schematic translation, using the signage of different conceptual fields, namely the bureaucratic rational, contemplating the managerial approaches, social and professional, to the political perspective, applying our theoretical and conceptual essay on methodological perspective of defining the origins of the processes of defining references of teacher performance assessment and the respective frames of references relating to macro, intermediate and educational microstructures.

**Keywords:** assessment, referential, teachers, teacher performance.

## INTRODUÇÃO

A propósito do termo “multirreferencialização”, sobrevém-nos a ideia de ausência de uma conceptualização e análise das procedências dos processos de referencialização da avaliação do desempenho docente que se mostre suficientemente clarificada e especificamente direcionada para este setor particular da avaliação.

Ao desenvolvermos uma reconceptualização em torno da perspectiva da multirreferencialização do desempenho docente, o que propomos corresponde a um exercício que representa muito mais a intenção de envolver, criticamente, uma pluralidade de referências e referenciais da avaliação do desempenho docente. Um exercício que, aliás, poderá ser definido como uma (re)construção concetual que procurará explorar e conjeturar propriedades ou características consideradas essenciais ou, simplesmente, utilizáveis, para a aferição dos desempenhos profissionais dos professores.

É nesta perspectiva que procuramos, também, refletir a referencialização da avaliação do desempenho docente enquanto processo propedêutico e metodológico (Figari, 1996) que procura estabelecer um quadro de referências e consequentes referenciais caracterizadores das especificidades do desempenho dos professores e respetiva avaliação.

Metodologicamente, embora decorrente de um estudo de caso mais alargado (Ramalho, 2012), este nosso ensaio parte de uma revisão crítica de um determinado referencial teórico e concetual suficientemente focalizada e compreensiva, caracterizada por uma arquitetura de análise e interpretação claramente extensiva e reorientada das ideias do revisor face às ideias dos autores revisados. Assim sendo, não o assumimos como uma mera revisão bibliográfica, mas antes como um campo de análise propriamente dito (Lima, 1992; Estêvão, 1998), ou como um procedimento metodológico que concretizamos segundo um “ângulo teórico específico” (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 57), sendo que o operacionalizamos de forma a estabelecer nexos e desarticulações analíticas e (re)interpretativas no conhecimento existente sobre o objeto em estudo (Caldas, 1986).

Também por isso, enquadrámos este ensaio na agenda de investigação que concretiza um determinado quadro teórico crítico de referência acerca do objeto em estudo, não o limitando a uma mera determinação do estado da arte, assumindo-o mais como uma revisão teórica de (re)interpretação crítica, onde cumprimos com 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, 1997).

Congruentemente, o sentido deste nosso ensaio de (re)conceitualização concretiza-se em relação ao desempenho docente com base num processo e método de delimitação de um conjunto de referências e respetivos referenciais, que resulta na abordagem de um aparelho construído ou de uma constelação de referenciais e respetivas condicionantes conceptual e teoricamente estabelecidos, correspondendo, da nossa parte, a um contributo teórico e conceptual para o estudo dos processos de referencialização da avaliação do desempenho dos professores.

## ESTATUTO METODOLÓGICO E TEÓRICO DA REFERENCIALIZAÇÃO

Na maior parte dos casos, a avaliação dos processos educativos e do comportamento dos atores educativos liga-se a campos conceptuais adjacentes, como é o caso da sociologia das organizações (educativas), sociologia da educação, ciência administrativa (no nosso caso, em particular, da administração educacional), ciências políticas, gestão de recursos humanos,

entre outras (cf. Ramalho, 2012). Estas leituras teórico concetuais surgem como meios de interpretação e compreensão dos processos educativos e da ação dos seus atores; enfim, como elucidações, apesar de tudo, abstratas, que propiciam a emergência de sistemas e modelos de análise educacional socialmente construídos.

A propósito, Gérard Figari (1996, 2001) desenvolve um sentido de “referencial” assente na noção de um “aparelho” já construído, podendo ser tomado dentro de uma perspetiva de “sistema de referências” definitivamente estabilizado, generalizável e, por isso, normativo, suscetível de ser comparado à ação educativa desenvolvida, ou, no quadro de outra possibilidade, mantendo-se dentro de uma perspetiva mais difusa, enquadrando-se com o processo de escolha que opera com as noções de referente e referido, confundindo-se com estas noções, estando sujeito, igualmente, a uma situação de objeto de escolha, tal e qual acontece com as definições operatórias de referente e referido.

Neste caso, a referencialização do desempenho docente, enquanto objeto em avaliação, corresponde a um processo dinâmico de interrogação e à emergência de um sistema de coordenadas que deverão orientar essa avaliação, cujo significado genérico de qualquer processo de referencialização assume, também, a forma de um “tratamento taxonómico” (Figari, 2001, p. 41) centrado na definição, análise e consecução dos respetivos referentes.

Congruentemente, o processo de referencialização é assumido como uma operação que visa encontrar referências e construir os respetivos referentes, operando com diagnósticos provisórios, que se destinam a motivar o prosseguimento da procura sistemática de dados, que permitam definir dimensões de avaliação e abrir categorias de questionamento e que poderão dar origem à formulação de critérios utilizados para a avaliação. Além disso, devemos ter em conta que tudo acontece no quadro da delimitação do contexto avaliativo tipicamente multiforme, em relação ao qual os diagnósticos e consequentes processos poderão ser discutidos. Tudo isto corresponde a um trabalho que permite justificar e especificar os pressupostos e os critérios que presidirão à avaliação.

Este carácter metodológico da referencialização do desempenho docente surge com a função de fazer emergir procedências diversas que tendem a organizar-se num sistema de referências, que se pode julgar integrado num processo explicativo e exploratório da conceção do desempenho docente como objeto a avaliar. Por essa via chegamos, então, ao significado do conceito de multirreferencialização e à perspetiva do desempenho docente como realidade multirreferenciável (cf. Ramalho, 2012). Congruentemente, o que procuramos consolidar com esta nossa proposta teórica será a delimitação de textos, contextos e conceções oriundos de ambientes educacionais definidores e caracterizadores do desempenho docente, criando um quadro teórico conceptual em relação ao qual diferentes referências e referenciais poderão ser discutidos.

Assim, tendo por base o campo concetual racional burocrático, passando pelas abordagens gestonária, socioprofissional, até à perspetiva política, a metodologia de definição das procedências dos processos de referencialização da avaliação do desempenho docente propicia a emergência de quadros de referências e respetivos referenciais relativos às macro, meso e microestruturas, mostrando-se muito diversos, difusos e, até, contraditórios entre si. É, portanto, numa perspetiva pluralista de referencialização que procuramos assinalar o nosso sistema de referências e consequentes referenciais do desempenho docente, levando-nos a desenvolver uma decomposição multifocalizada desses referenciais, convocando para a nossa proposta de definição do desempenho docente como objeto multirreferenciável, não só as procedências de carácter formal e oficial (enquanto face visível do processo de referencialização), oriundas dos processos de formalização e normalização burocrática e técnico gestonária, mas, também, as referências originárias de outros textos e contextos descoincidentes daqueles esquemas ou racionalidades, e que, muitas vezes, são minoradas e ignoradas no âmbito dos processos de referencialização.

Consequentemente, uma referencialização multifocalizada do desempenho docente, sendo este perspetivado entre a macro, a meso, e a microrreferencialização, opera uma descrição multirreferencializada das finalidades e necessidades da avaliação do desempenho docente e dos respetivos aspetos operacionais, designadamente as suas funções, as suas dimensões, os seus parâmetros, critérios e indicadores. Também aqui, o processo de referencialização encerra um exercício de reinterrogação e (re)conceptualização do objeto da avaliação e do dispositivo de avaliação em si e, como tal, um duplo estatuto metodológico e científico (Figari, 2001).

O recurso à metodologia de referencialização consolida os processos a partir dos quais são definidas as coordenadas e construídos os quadros de referência das situações e do comportamento ou ação dos professores. Quer isto dizer que a referencialização corresponde à consecução de modelos inteligíveis dos fenómenos percebidos - tal como o desempenho docente - na sua complexidade. Porém, a metodologia de referencialização tem-se mostrado algo isomórfica - em oposição à perspetiva polimórfica -, recorrendo-se a uma formatação racional de um sistema oficial de referenciais, com origem exclusiva nas esferas da administração central. A isto subjaz a ideia de que aquele quadro isomórfico de referências de avaliação induz um efeito de modelização da avaliação configurador das propriedades do desempenho docente, que a administração central pretende incutir nos processos de avaliação desse desempenho. Algo que, na “esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (Veiga, 2003, p. 272).

Ocorre-nos, ainda, a possibilidade de tal modelização centralista surgir como uma construção racionalizadora de um determinado número de propriedades essenciais ao exercício da profissão docente, submetida à ideia de “que todas as escolas têm liberdade de ação desde que ajam restritivamente na direção do que está definido como necessário e suficiente pelo aparato regulador” (Thiesen, 2014, p. 195). Além disso, aquela modelização centralista emerge como um conjunto de procedimentos classificatórios do desempenho docente, enquanto objeto empírico diretamente observável, cuja principal valência será a capacidade de explicar os dados que caracterizam o comportamento e a ação dos docentes de forma quantificável e, necessariamente, arbitrável.

Ao estatuto metodológico da referencialização do desempenho docente associamos, também, a correspondente resposta teórica, dado que as estruturas educacionais (de pendor formal, não formal ou informal) que condicionam e estruturam as lógicas de ação e do comportamento dos professores estão, normalmente, conectadas a campos conceptuais (sociologia das organizações, ciência política, pedagogia e didática, teoria curricular, gestão de recursos humanos, teorias da gestão e administração, etc.) e contextuais concretos, que formatam o quadro de referências e referenciais caracterizadores do desempenho docente, configurando-o num objeto passível de ser avaliado, promovendo, dessa forma, o estatuto operatório do processo de referencialização do desempenho docente, independentemente da linha de orientação tomada pelos referenciais.

Aliás, é nesse sentido que a referencialização ocorrida na avaliação do desempenho dos professores e educadores pode ser configurada como um sistema de referências, referenciais e consequentes referentes que define uma determinada linha avaliativa em detrimento de outras, determinando um tipo ideal (Weber, 1971) da articulação entre as principais linhas de sistematização do desempenho docente e da sua avaliação.

Não obstante, do ponto de vista teórico, ao caracterizar o desempenho docente como um objeto multirreferenciável, é necessário que o referenciemos segundo um processo de referencialização capaz de circunscrever os seus próprios limites conceptuais, desenvolvendo uma conceção de desempenho docente que vai para além da esfera formal (cf. Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e o Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Congruentemente, o conceito de referencialização sobrevém carregado de um sentido de “tornar exemplar”, com um efeito paradigmaticamente prescritivo, exatamente no sentido de formalizar e oficializar os resultados do processo de referencialização: método de delimitação dos referenciais, dos referentes e da determinação dos efeitos esperados da avaliação. O que quer dizer que o processo de referencialização tende a invocar termos mais “normalizadores” e mais “exemplares”, tais como “modelo” e “sistema” (cf. Figari, 1996, p. 52; 2001, pp. 310-314). Assim, o carácter concetualizador da referencialização do desempenho docente tende a resultar num procedimento manifesto de modelização no sentido de arquitetar um sistema teórico de explicação e compreensão que inter-relaciona (sistematiza) os diferentes componentes e características da avaliação desse desempenho. A isto corresponde o “ato de modelizar” (Figari, 1996, p. 53) um determinado propósito avaliativo composto por um quadro de referências selecionadas, segundo determinadas características e, por isso, consideradas pertinentes para a avaliação do desempenho dos professores. Neste caso, questão central passa por considerar a quem compete e é permitido estar envolvido naquele “ato de modelizar”. Daqui decorre a noção de “sistema” enquanto unidade complexa de um certo número de

elementos que interagem entre si e com os elementos exteriores (cf., a propósito, Figari, 1996, p. 54; Bertrand & Valois, 1994, pp. 12-14). Em si, o “sistema” procura reduzir os fenómenos sociais e educativos a um mecanismo que indaga desenvolver uma compreensão dos comportamentos dos atores envolvidos nesses fenómenos, denunciando um “estatuto operatório” do “sistema de avaliação” próximo do significado do “aparelho-padrão” (Figari, 1996, p. 57), que procurará medir o comportamento de situações médias ou padronizadas (expressas nos referentes da ação) face a situações reais ou efetivamente realizadas (traduzidas nos referidos da ação). Ao mesmo tempo, procura-se estabelecer uma correspondência entre o objeto (desempenho docente) e o sistema de referenciais que lhe é induzido, reportando-se a um efeito de sistemografia.

Assim, o sentido do processo de referencialização de que daremos conta neste modelo de análise é ilustrado pelo emprego que lhe é dado por Gérard Figari (1996, p. 52; 2001, p. 310-314):

[...] trata-se de invocar o processo que consiste em empreender uma procura de referentes pertinentes [...] que possam explicar e justificar a conceção e a avaliação de um dispositivo educativo. Este procedimento pressupõe uma metodologia de explicação da realidade das situações educativas que pode desembocar na construção dos ‘projetos’ de intervenção sobre essa realidade,

no sentido de que:

Evocar um quadro ou um sistema de referências pode, muitas vezes, significar designar um campo científico, em relação ao qual vai ser dada uma explicação de um determinado fenómeno: vamos explicar, por exemplo, o funcionamento do estabelecimento escolar a partir de saberes e de métodos da sociologia das organizações ou análise de sistemas, ou ainda da psicologia social, sendo estes campos do saber, considerados como sistemas de referências já construídos e capazes de atribuir, cada um deles, um sentido possível a determinados resultados.

É mais ou menos esse o sentido que é dado à palavra “referencial” (Ardoino & Berger, 1989): “um sistema de referências que constituem uma ótica, um tipo de leitura, uma perspectiva de análise privilegiada” (Figari, 1996, p.: 38),

da mesma forma, o autor (1996, p. 79) afirma que:

A referencialização, isto é, a procura das referências especificamente escolhidas no sentido de se constituir um modelo para a descrição mas também [...] para a ação, é tanto mais complexa de elaborar quanto mais procura dar resposta a uma situação de entradas contraditórias.

Para tal, o nosso modelo de multirreferencialização do desempenho docente prosseguirá com um exercício de (re)conceptualização que visa sistematizar várias narrativas e racionalidades de um contexto próprio (sistema educativo), e conceptualizando um corpo de referências e referenciais relativos a esse contexto e às situações institucionais, organizacionais e profissionais a que o desempenho docente (objeto ou situação) deve, ou pode ser, reportado. Consequentemente, o espectro teórico e concetual aqui proposto afasta-se da linha tecnocrata, dogmática e normativa dos Standards de Avaliação de Programas, Projetos e Materiais Educativos, publicados em 1981 (cf. Simons, 2006), cuja configuração é criticada por Maria Inês Marcondes e Caroline da Luz Moraes (2013, p. 452), conotando aquela linha tecnocrata com o

efeito prescritor e heterónimo dos “sistemas apostilados” que tendem a condicionar a ação docente no interior das escolas. Um espectro teórico e concetual necessariamente alinhado com a perspetiva de Stephen Ball (1997, 2002, 2005), sendo que, ao introduzirmos a avaliação do desempenho de professores num continuum de reformas educativas, na sua perspetiva, devemos estar atentos às relações que tal movimento reformista implica, admitindo, em linha com a nossa proposta de multirreferencialização, a interferência de atores, interesses e motivações oriundos de diferentes contextos e arenas onde é suscetível ocorrerem múltiplas e distintas recontextualizações e reinterpretações, no caso que nos interessa, da avaliação do desempenho docente, especialmente quanto à sua implementação, efeitos e consequências.

## PROPOSTA DE UMA MATRIZ METODOLÓGICA E TEÓRICA DE MULTIRREFERENCIALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES

Obedecendo a uma metodologia propedêutica da avaliação, é na esteira da perspetiva de Gérard Figari (1996, p. 59) que devemos ter consciência que qualquer processo de referencialização implica a emergência de um quadro de análise através do qual se possa constituir num verdadeiro “ensaio de modelização”, enquanto “construção abstrata e figurada da realidade” a ser avaliada, introduzindo a avaliação do desempenho na perspetiva do “paradigma da interpretação” (Hadji, 1994, p. 132), ora meramente indicativa, ora estrategicamente imperativa. Congruentemente, a nossa proposta metodológica e teórica é apresentada no sentido de refutar e, até, surgir como uma alternativa a uma avaliação radicada em standards (Thiesen, 2014) avaliativos próximos de uma configuração de “sistema apostilado” (Marcondes & Moraes, 2013, p. 452). Essa realidade é, assim, configurada como um sistema, cuja entrada dispõe de dados descritivos de situações, de representações e de juízos, e cuja saída apresenta valores numéricos, respostas qualitativas e descritivas relativas a dados situacionais ou às características da realidade (Figari, 1996, p. 59), atendendo, especialmente, às particularidades dos contextos escolares e dos seus atores (docentes). Esse ensaio de modelização corresponde a um processo de investigação (teórica) e, conseqüentemente, de explicação, que procura verificar até que ponto o processo de referencialização comporta uma efetiva e adequada “delimitação do contexto” (o “induzido” ou as determinações, as origens), uma “dimensão de elaboração individual e coletiva” (o “construído” ou o processo, a negociação, a elaboração), e um “tratamento dos resultados e dos efeitos” (o “produzido” ou a atualização, a programação, o planeamento). A esta trilogia de vetores do processo de referencialização, o autor (1996, p. 59) dá a designação de “esquema ICP” (= induzido-construído-produzido), sendo suscetível de ser verificado nas dimensões de qualquer realidade educacional a avaliar, percebendo-se que estas três dimensões funcionam de forma interativa, na medida em que os dados “induzidos” têm a função de alimentar a “construção”, que por sua vez conduz a uma “produção”. O principal aspeto operacional (genérico) deste esquema de referencialização (ou sistematização de dados) consiste em concretizar a função de explicação e de promover uma melhor realização e aplicação dos processos educacionais sobre os quais recai esse mesmo processo de referencialização (Figari, 1996, p. 61). Algo que se alinha com a prerrogativa enunciada por Santos Guerra (1993), ao defender que o essencial da avaliação do desempenho docente passa por compreender os seus sentidos e significados para os atores, com especial destaque para a inteligibilidade dos seus efeitos na vida desses atores. Na verdade, aquelas nuanças de explicação, realização e aplicação tendem a assumir a função de convocar diferentes vetores que tendem a condicionar os termos de referência (MacDonald, 1982) da avaliação, evitando, assim, a definição de um referencial apostilado de avaliação de professores.

A este exercício poderemos fazer corresponder uma espécie de modelo de leitura ou um sistema de explicação e compreensão que relaciona diferentes narrativas e racionalidades do desempenho docente, com origem em diferentes perspetivas sociais, organizacionais, políticas e ideológicas, que terão a função de captar e caracterizar os sentidos e os significados desse desempenho, enquanto objeto a avaliar, segundo uma lógica polimórfica e multidiscursiva.

Não obstante, não damos como definitiva e única possibilidade a nossa apreensão de uma perspetiva multirreferencial da avaliação do desempenho docente, apesar de, cremos nós, mostrar a vantagem heurística de propiciar uma compreensão mais alargada e sistematizada

das procedências que dão origem às referências e aos referenciais que denunciam uma pluralidade de lógicas e influências dos processos de referencialização e modelização da avaliação do desempenho docente. Efetivamente, neste exercício de conceptualização, a noção de perspetiva multirreferencial corresponde a uma constelação de referências e referenciais dependente das inúmeras lógicas da sua institucionalização e de diversas narrativas, convergentes e/divergentes (cf. Bruner, 1996) associadas.

Esta perspetiva de (re)conceitualização dos processos de referencialização do desempenho docente incita a uma (re)construção teórica e concetual dos referenciais relativos ao desempenho docente em três dimensões: macro, meso e microestrutural, levando a que se abordem, em termos compreensivos e explicativos, estes contextos através de narrativas, referências e referenciais multidimensionais, conduzindo a uma multidiscursividade difusa do próprio processo de referencialização, concretizando uma importante “função participativa”, onde a distinção entre os tecnocratas e os beneficiários tende a ser diluída, com base numa discussão referencializante mais plural em termos de contextos e atores que protagonizam essa discussão (Castro-Almeida; Le Boterf & Nóvoa, 1993, p. 123).

A nossa proposta de (re)conceitualização é configurada em torno de quatro referenciais e respetivas narrativas distintas, designadamente: i) o referencial racional burocrático implicando a narrativa da normalização; ii) o referencial técnico gestor portador de uma narrativa própria do management; iii) o referencial técnico profissional com a narrativa do profissionalismo; e, por último, iv) o referencial político alinhado com a narrativa do dissentimento.

No global, é uma proposta que, neste nosso ensaio, consiste, ainda que, sintética e esquematicamente, em pôr em destaque diferentes narrativas que a abordagem da referencialização do desempenho docente e a conseqüente procura de referências e referenciais podem implicar, afetando-lhe um primeiro carácter analítico com referência a um quadro teórico que funciona como arquétipo de (re)conceitualização. Uma proposta que se expõe, também, a derivas concetuais e racionais nem sempre convergentes sobre um objeto ou realidade que afirmamos multirreferenciável. O que quer dizer que as múltiplas referências que compõem a nossa constelação de referenciais sugerem, também, entradas teóricas e concetuais potencialmente divergentes, já antes explicitadas por nós (Ramalho, 2012).

Os sentidos que damos aos referenciais enunciados não nos autorizam, porém, a desenvolver uma perspetiva reificada e exclusiva de cada um deles sobre a sua influência na avaliação do desempenho docente. Inversamente, a constelação de referenciais que apresentamos sugere que a influência de qualquer dos referenciais não pode ser isolada da interferência dos restantes, pelo que nenhum deles detém o exclusivo em termos de condicionamento e influência dos processos de referencialização do desempenho docente e na sua transformação em objeto de avaliação multirreferenciável.

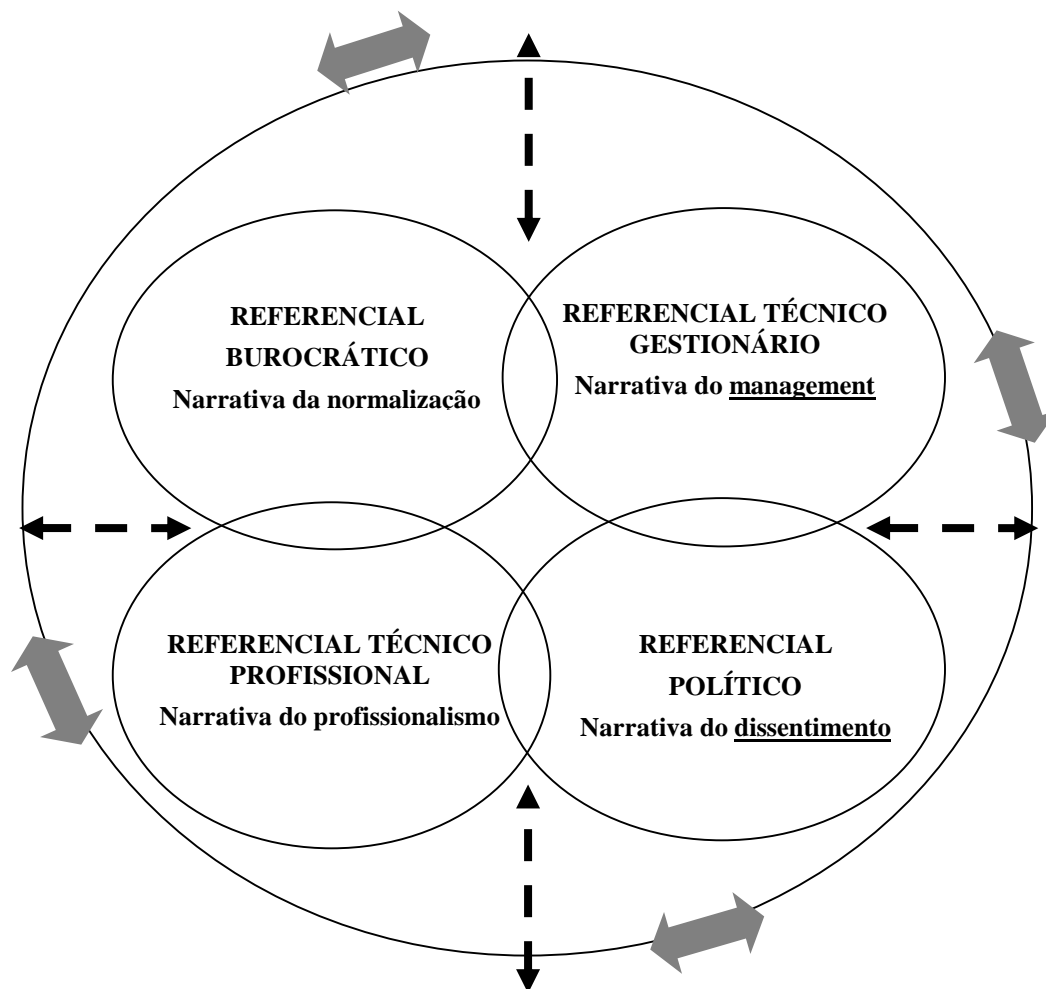
A seguir concretizamos o sentido dado à expressão “o desempenho docente como objeto multirreferenciável”, procurando destacar a especificidade e a influência de cada referencial que, do ponto de vista teórico e heurístico, justifica a sua incorporação na nossa proposta de constelação de referenciais do desempenho docente.

## CONCLUSÃO

Neste contributo teórico que damos para a definição de referenciais da avaliação do desempenho docente, procurou-se desenvolver uma projeção da nossa proposta assente na ideia de que os processos de referencialização são concretizados com a confluência de meios, instituições e atores sincrónica e diacronicamente relacionados (seja pela convergência, seja pela divergência) entre si, desde alunos, educadores, professores, coordenadores, diretores, escolas, instâncias ministeriais, Estado, famílias, organizações diversas, sistemas políticos, postulados ideológicos, economia e a sociedade em geral, atribuindo-se aos processos de referencialização o carácter de realidades dinâmicas e, necessariamente, multidiscursivas, conforme ilustramos na figura 1.

FIGURA 1

*O Desempenho Docente Como Objeto de Avaliação Multirreferencial*



Daí dizermos que na nossa proposta teórica, que olha para o desempenho docente enquanto objeto multirreferenciável de avaliação, projeta-se de forma complexa e com sentidos muito difusos, cujas referências e referentes não podem ser redutíveis uns aos outros ou, simplesmente, excluírem-se mutuamente. Sendo certo que se trata de um exercício comprometido com um olhar seletivo, não traduzimos, preponderantemente, o nosso exercício de concetualização como um processo de construção formal e padronizada de um referencial multiforme para a avaliação do desempenho, passando, fundamentalmente, pela perspetivação de um objeto de avaliação que pretendemos afirmar multirreferenciável pela via de uma



diversidade de textos, contextos, atores e perspetivas muito diversificados e contemplados em narrativas e racionalidades múltiplas da conceção do desempenho docente.

## Referências

- Ball, S. (1997). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 3-23.
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 126, 539-564.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: escola e sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Caldas, M. (1986). *Estudos de revisão de literatura: fundamentação e estratégia metodológica*. São Paulo: HUCITEC.
- Castro-Almeida, C., Le Boterf, G., & Nóvoa, A. (1993). Avaliação Participativa no Decurso dos Projetos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (programa JADE). In A. Estrela & Nóvoa, A. (Orgs.). *Avaliações em Educação: novas perspetivas* (pp. 115-138). Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/01— I Série - A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/01— I Série - A. Ministério da Educação.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2001). Réinterroger l'Évaluation d'un Point de Vue Social. In G. Figari & Mohammed Achouche (Eds.). *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 235 e ss). Bruxelles: De Boeck Université.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação: regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografia - Métodos de Investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lima, L. (1992). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, 1-8.
- Luna, S. (1997). *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC.
- MacDonald, B. (1982). Uma Classificação Política dos Estudos Avaliativos. In M. Goldberg & C. Souza (Orgs.). *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios* (pp. 16-18). S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.
- Marcondes, M. & Moraes, C. (2013, setembro/dezembro). *Currículo e Autonomia Docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino*. *Currículo sem Fronteiras*, 3. Acedido em 2 de junho, 2014, em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)
- Ramalho, H. (2012). *Escola, Professores e Avaliação: narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: Um processo de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Simons, H. (2006). Ethics in Evaluation. In I. F. Shaw, J. C. Greene & M. M. Mark (Eds.). *The Sage Handbook of Evaluation* (pp. 243-265). London: Sage.

Thiesen, J. (2014, janeiro/abril). Currículo e Gestão Escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais. *Currículo sem Fronteiras*, 1. Acedido em 2 de junho, 2014, em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

Veiga, I. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, 61, 267-281.

Weber, M. (1971). Os Fundamentos da Organização Burocrática: uma construção do tipo ideal. In E. Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia* (pp. 15-28). Rio de Janeiro: Zahar.