U.PORTO

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A avaliação de desempenho no contexto neoliberal: Uma nova configuração para a profissionalidade do professor?

Lorena Almeida da Costa

M

2026

Universidade do Porto
Faculdade Psicologia de Ciências da Educação e Psicologia
Mestrado em Ciências da Educação

A avaliação de desempenho no contexto neoliberal: Uma nova configuração para a profissionalidade do professor?

Dissertação apresentada pela estudante Lorena Almeida da Costa à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, orientada pelo Prof.º Dr. Thiago Freires e pela Prof.ª Dra. Amélia Lopes.

Porto
2026

RESUMO

Esta pesquisa investiga a materialização das políticas neoliberais para a educação através da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), em Portugal, concebida nos sistemas de ensino sob a justificativa de levar melhorias ao desenvolvimento profissional dos professores. Apesar desta intencionalidade, a operacionalização da ADD tem produzido efeitos contrários ao seu propósito original, o que se verifica, no contexto português, através dos constrangimentos e crises que afetam a carreira docente em diversos aspectos, tais como a progressão, a permanência e a compreensão da própria identidade profissional. Deste modo, a problemática desta investigação percorre caminhos que buscam a compreensão dos modos como os professores têm percebido as alterações impostas pelos normativos que operacionalizam a ADD e as tensões que daí advêm e marcam as suas trajetórias profissionais. Assim, constitui-se como objetivo geral do trabalho investigar como as lógicas de avaliação de desempenho, impulsionadas pelo contexto neoliberal na educação, podem configurar uma nova racionalidade na profissionalidade docente.
A fim de responder ao objetivo proposto, a pesquisa se ancorou no paradigma fenomenológico-interpretativo com base numa abordagem qualitativa constituída a partir da análise de dados secundários, com origem no projeto "Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais" (FYT-ID). O corpus empírico é constituído por 20 entrevistas semiestruturadas que foram submetidas à análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa revelam que há uma disparidade entre a ADD idealizada e a ADD real, em que a primeira é anunciada sob a ótica de um caráter formativo, enquanto a segunda revela uma dimensão de performatividade, em que se sobressaem aspectos burocráticos e sentimentos de injustiça. Entende-se que a avaliação docente tem provocado efeitos severos à profissão docente, na medida em que contribui para a ruptura ética profissional, impulsiona a intensificação do trabalho e potencia o desgaste institucional e social dos professores. Frente a essas circunstâncias, concluiu-se que a ADD tem sido operacionalizada enquanto um instrumento regulatório que tende a afastar a docência de sua essência de autonomia e criticidade, ao mesmo tempo que reconfigura profundamente a profissionalidade docente.

Palavras-Chave: Avaliação de Desempenho Docente; Profissionalidade Docente; Racionalidade Neoliberal; Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

This research investigates the materialisation of neoliberal policies for education through Teacher Performance Evaluation (ADD) in Portugal, designed within the education systems under the justification of bringing improvements to teachers' professional development. Despite this intention, the operationalisation of ADD has produced effects contrary to its original purpose, as observed in the Portuguese context through the constraints and crises affecting the teaching career in various aspects, such as progression, retention, and the understanding of professional identity itself. Thus, the issue explored in this research attempts to understand how teachers have perceived the changes imposed by the regulations that operationalise ADD and the tensions arising from them, which mark their professional trajectories. Accordingly, the overall aim of the work is to investigate how performance evaluation logics, driven by the neoliberal context in education, can shape a new rationality within teaching professionalism. To address this objective, the research was grounded in the phenomenological-interpretative paradigm, based on a qualitative approach consisting of the analysis of secondary data from the project "Fifty Years of Teaching: Factors of Change and Intergenerational Dialogues" (FYT-ID). The empirical corpus comprises 20 semi-structured interviews subjected to content analysis. The research findings reveal a disparity between the idealised ADD and the real ADD, where the former is presented as formative, while the latter reveals a performative dimension characterised by bureaucratic aspects and feelings of injustice. It is evident that teacher evaluation has had severe effects on the teaching profession, as it contributes to the ethical rupture of professionalism, drives the intensification of work, and exacerbates the institutional and social wear and tear of teachers. In light of these circumstances, it was concluded that ADD has been operationalised as a regulatory instrument that tends to distance teaching from its core of autonomy and criticality, while simultaneously reconfiguring teaching professionalism in profound ways.

Keywords: Teacher Performance Assessment; Teacher Professionalism; Neoliberal Rationality; Professional Development.

RÉSUMÉ

Cette recherche étudie la matérialisation des politiques néolibérales dans l'éducation à travers l'évaluation professionnelle des enseignants, désignée au Portugal sous le nom d'*Avaliação de Desempenho Docente* (ADD), conçue au sein des systèmes d'enseignement et présentée comme un moyen d'améliorer le développement professionnel des professeurs. Malgré cette intention, l'opérationnalisation de l'ADD produit des effets contraires à son objectif initial, ce qui se vérifie, dans le contexte portugais, par des contraintes et des crises qui affectent la carrière des enseignants à plusieurs égards, tels que l'avancement, le maintien dans la profession et la perception de leur identité professionnelle. De cette manière, la problématique de cette étude s'attache à comprendre la manière dont les enseignants perçoivent les modifications imposées par les textes réglementaires qui régissent l'ADD, ainsi que les tensions qui en découlent et jalonnent leur trajectoire professionnelle. Ainsi, l'objectif de ce travail consiste à comprendre comment les logiques de l'ADD, favorisées par le contexte néolibéral en éducation, peuvent configurer une nouvelle rationalité au sein de la professionnalité enseignante. Afin de répondre au but proposé, la recherche s'inscrit dans le paradigme phénoménologique-interprétatif selon une approche qualitative fondée sur l'analyse de données secondaires issues du projet *Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais* (FYT-ID). Le corpus empirique est constitué de 20 entretiens semi-structurés soumis à une analyse de contenu. Les résultats de la recherche montrent qu'il existe un écart entre l'ADD idéalisée et l'ADD réelle, où la première est présentée avec une visée formative, tandis que la seconde révèle une dimension de performativité, où ressortent des aspects bureaucratiques et des sentiments d'injustice. Il ressort que l'évaluation professionnelle des enseignants entraîne de graves conséquences pour la profession enseignante, dans la mesure où elle contribue à la rupture de l'éthique professionnelle, favorise l'intensification du travail et accentue l'usure institutionnelle et sociale des professeurs. Face à ces constats, il a été conclu que l'ADD est mise en œuvre en tant qu'instrument de régulation qui tend à éloigner l'enseignement de son essence d'autonomie et de son esprit critique, tout en reconfigurant profondément la professionnalité enseignante.

Mots-clés: Évaluation Professionnelle des Enseignants, Professionnalité Eseignante, Rationalité Néolibérale, Développement Professionnel

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação surge de um momento de transformação pessoal, assim, não há como concluir esta etapa acadêmica, sem agradecer aos que comigo estiveram no apoio, no incentivo e na presença para que este trabalho fosse possível de acontecer.

Aos meu pais, Antonio e Zelinda, expresso a minha profunda gratidão por sempre acreditarem em mim e pelos valores ensinados. Sem vocês, esta conquista não seria possível.

À minha irmã, Ana Paula por todas as conversas que renovavam energias e me fazem acreditar ser possível continuar.

Ao meu irmão, Arthur, por todo apoio e por nos presentear com a vida da Melina que chegou para dar um fôlego de mais amor a todos.

Ao meu orientador, Professor Thiago Freires, agradeço pelas orientações atenta aos detalhes, pelos conhecimentos partilhados e pela confiança depositada ao longo do desenvolvimento dessa dissertação.

À Professora Amélia Lopes por cada troca que nos fazia refletir um pouquinho mais e assim ampliar nossos horizontes.

À minha prima Ana Karoline, por todo companheirismo que marcou de forma carinhosa do início ao fim dessa etapa acadêmica. Tu foste fundamental, Karola.

Às amigas Aline Gomes e Lana Raissa por cada conversa que incentivava a continuar ou a dar apenas uma pausa para renovar as energias.

Às amigas, Marta e Alba, pelos cafés com sabor de encorajamento que ocorriam meia hora antes de cada aula.

À família Cirilada e a minha tia Zuca que deixei no Brasil enquanto realizava este sonho, mas que apesar da distância sempre se fizeram presentes ao longo deste percurso.

Agradeço a todos que de alguma forma tiveram participação nessa trajetória que concluo, pois, as experiências vividas, os desafios enfrentados, as aprendizagens construídas e os encontros ao longo deste percurso transformaram-me profundamente. Por isso, expresso a minha sincera gratidão a todos aqueles que, de diferentes formas, fizeram parte desta travessia.

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

DL - Decreto-Lei

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

DR – Decreto-Regulamentar

ECD - Estatuto da Carreira Docente

EU - União Europeia

FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNE - Federação Nacional da Educação

FYT-ID - Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais

OCDE - Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos

ONG - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PACC - Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades

RGPD - Regulamento Geral de Proteção de Dados

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Organizações internacionais, ONGs e think tanks atuantes na educação
Tabela 2 - Produções bibliográficas sobre ADD utilizadas na revisão de literatura
Tabela 3 - ADD e normatizações
Tabela 4 - ADD e sínteses
Tabela 5 – Caracterização da Entrada para a Carreira
Tabela 6 – Análise de Conteúdo sobre a ADD

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I – A RACIONALIDADE NEOLIBERAL: DAS AGENDAS GLOBAIS À ADD EM PORTUGAL 3

Introdução 3

1.1 Neoliberalismo e educação: o projeto dos organismos multilaterais 6

1.2 A docência em contexto de regulação neoliberal: Profissionalidade docente 11

1.2.1 Performatividade: o sujeito professor em crise 15

1.3 Avaliação de Desempenho Docente 20

1.3.1 Avaliação de Desempenho Docente: da intenção formativa à prática reguladora 37

CAPÍTULO II – O DESENHO INVESTIGATIVO 41

Introdução 41

2.1 Contexto do estudo 41

2.2 Abordagem e paradigma de investigação 44

2.3 O projeto FYT como fonte empírica 47

2.4 Participantes e critérios de seleção 49

2.5 Entrevistas semiestruturadas como corpus documental 52

2.6 Procedimentos de análise de conteúdo 54

2.7 Considerações ética 59

CAPÍTULO III – ENTRE O IDEAL FORMATIVO E A PERFORMATIVIDADE REAL: OS EFEITOS DA ADD NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE 61

Introdução 61

3.1 Perspectivas gerais sobre a caracterização da ADD 62

3.1.1 Da pressa à burocratização: incoerência da ADD 62

3.1.2 Desarticulação dos critérios avaliativos com a prática pedagógica 68

3.1.3 O contraponto dialético: a necessidade de ser avaliado 73

3.1.4 Desafios e constrangimentos da ADD 75
3.1.5 Oportunidades e potencialidades 83
3.2 Representações sobre a ADD 86
3.2.1 A ADD como instrumento de regulação 86
3.2.2 A ADD como instrumento de formação 95
3.3 Efeitos da ADD sobre a profissionalidade docente 99
3.3.1 Rompimento com a ética e a profissionalidade 100
3.3.2 A profissão docente em crise interna e social 103
3.3.3 A reconfiguração do trabalho docente 106
CONSIDERAÇÕES FINAIS 110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 115
APÊNDICE 119

INTRODUÇÃO

A racionalidade neoliberal, enquanto sistema hegemônico de transformação política, econômica e social, tem reestruturado a educação em diversos continentes nas últimas décadas. Em razão disto, a escola pública passa a ser operada segundo os objetivos desta doutrina que promove princípios da gestão empresarial por onde se instala. A esse respeito, Robertson (2007) descreve que a escola para a formação humana perde espaço para a escola com foco na eficiência de seus programas e da produtividade, bem como a formação para a promoção da cidadania é alterada porque no neoliberalismo o importante é a responsabilização por resultados e a prestação de contas.

Em Portugal, o cenário não é diferente. Lima (2019) descreve que a racionalidade neoliberal se faz presente nas políticas educacionais portuguesas desde as últimas três décadas, em especial, a partir do Processo de Bolonha, ocorrido em 1999, quando aderiu-se às políticas Europeias com filosofias baseadas em resultados de aprendizagens. A partir deste contexto, os sistemas educativos portugueses passam por constantes mudanças que alteram as políticas educacionais para a gestão de resultados, o que inclui a carreira docente, num cenário de utilização de sistemas de monitoramento sobre a ação e resultados, como a Avaliação de Desempenho Docente (ADD).

A ADD surge legalmente em Portugal a partir de 2007, quando a Ministra Maria de Lurdes Rodrigues promulgou o DL n.º 15/2007, sob o pretexto da possibilidade de levar melhorias ao desenvolvimento profissional docente. Desde então, a avaliação docente sofre constantes modificações que incidem sobre a carreira docente, seja nos critérios avaliativos ou na consequência desta avaliação para a progressão da carreira.

É na consideração do contexto apresentado que esta pesquisa se constitui como relevante, reconhecendo, ainda, outras mudanças no que se refere ao contexto português. Portugal enfrenta severas dificuldades nas questões relacionadas à carreira docente, que vão desde a desvalorização social da profissão, o que dificulta a renovação do corpo docente, até às questões que implicam na permanência na carreira, como a burocracia presente na função docente e a intensificação do trabalho, problemas apontados por investigadores como Ball (2012), Lima (2019), Nóvoa (2022) entre outros, enquanto resultados, também, da política de avaliação. Portanto, mais do que entender as razões para a operacionalização da ADD da forma que tem ocorrido, faz-se necessário compreender como ela é experenciada pelos próprios professores, já que é diretamente sobre eles que ela produz efeitos.

Frente a este descritivo, a problemática desta pesquisa assenta na compreensão dos modos como a eventual redução da função docente às lógicas da avaliação de desempenho pode configurar uma nova racionalidade na profissionalidade docente. Dito de outra forma, esta investigação constitui como **objetivo geral** investigar como a eventual redução da função docente às lógicas de avaliação de desempenho, impulsionadas pelo contexto neoliberal na educação, pode configurar uma nova racionalidade na profissionalidade docente.

A fim de concretizar o propósito maior, constituem-se como **objetivos específicos**: 1. Compreender os fundamentos políticos e ideológicos das políticas de avaliação de desempenho promovidas por organismos multilaterais; 2. Analisar os efeitos dessas políticas sobre a autonomia, a identidade e a ética da prática docente; 3. Identificar resistências e alternativas construídas por professores e movimentos pedagógicos frente à lógica performativa da avaliação.

Por consequência, afirma-se que a resposta aos objetivos propostos é construída com base no **paradigma fenomenológico-interpretativo**, a partir de um estudo focado na percepção docente, através do qual se pretende compreender os efeitos das lógicas de avaliação de desempenho na profissionalidade docente. Não obstante, aponta-se também que a **abordagem qualitativa** é mobilizada, com recurso a de 20 **entrevistas semiestruturadas** com professores. Cabe a ressalva de que estas entrevistas têm origem no projeto *Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais* (FYT-ID). O tratamento dos dados foi feito com base na **análise de conteúdo**, onde a identificação de categorias permitiu a análise temática das entrevistas em articulação com o referencial teórico adotado.

Isto posto, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além dessa introdução. O primeiro capítulo traz o enquadramento teórico que alicerça esta investigação por meio da contextualização do cenário em que organizações multilaterais transformam as políticas educacionais e se materializam, no caso deste estudo, na ADD. No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia que estruturou a presente pesquisa, bem como os procedimentos adotados para a análise dos dados e princípios éticos que a regem. O terceiro capítulo apresenta a análise de dados por meio da uma discussão que identifica e analisa os efeitos da ADD sobre a profissionalidade docente. Por fim, avança-se um conjunto de considerações finais com a retoma dos objetivos, dos contributos e limitações desta investigação. Adicionalmente, reportam-se caminhos para futuras investigações no âmbito das Ciências da Educação.

CAPÍTULO I – A RACIONALIDADE NEOLIBERAL: DAS AGENDAS GLOBAIS À ADD EM PORTUGAL

Introdução

Influenciados por uma ordem social que visa desenvolver pessoas para atender a critérios de produtividade (da economia, do tempo, dos lucros), países subdesenvolvidos e mesmo os desenvolvidos apoiam-se em programas de ajustamento das políticas públicas para definir caminhos e metas para vários campos sociais (Shiroma, 2015; Libâneo, 2016). Estes programas são, muitas vezes, promovidos por organizações internacionais cujos interesses incluem em grande medida os sistemas educacionais, uma vez que há preocupações com a promoção de uma formação para a modelação do capital humano (Lima, 2019).

Estas organizações internacionais são também conhecidas como Organismos Multilaterais, ou Organismos Internacionais, que representam a junção de países que, reunidos, definem os parâmetros necessários para vários campos sociais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é a principal referência nesse sentido, no campo da educação. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas (ONU) são, igualmente, representativos destes emparelhamentos que são constituídos em níveis regionais e por Organizações Não Governamentais (ONGs). A Tabela 1, abaixo, organiza um conjunto de organizações internacionais que têm influenciado as políticas no campo da educação.

Tabela 1
Organizações internacionais, ONGs e think tanks atuantes na educação

Instituição	Atuação	Finalidade
Organização dos Estados Americanos (OEA)	Regional, nas Américas (35 países)	Cooperação para a democracia, direitos humanos, segurança e desenvolvimento (educacional e políticas públicas)
União Europeia (EU)	Regional, na Europa	Influência sobre os sistemas educacionais determinando os parâmetros para a educação de qualidade
Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)	Regional, na América Latina	Trabalha com o setor público dos países membro através do financiamento de reformas educacionais, incluindo a formação docente.
Fundo Monetário Internacional (FMI)	Fundação Internacional atuante em 191 países	Financiamento de políticas públicas

Fundação Gates	ONG dos Estados Unidos em colaboração com 130 países	Financiamento de estratégias para as questões críticas (saúde e educação).
Save the Children	ONG que abrange 120 países	Garantia de educação de qualidade
Education International	Federação sindical global	Contribui para a educação de qualidade
Brookings Institution	Com sede no EUA, mas, atuando digitalmente por meio de parcerias globais.	Think Tanks que elabora relatórios sobre a educação global.
International Institute for Educational Planning	Órgão ligado a Unesco	Instituto de pesquisas sobre planejamento e gestão educacional.

Uma característica das organizações internacionais descritas na Tabela 1 remete para a sua atuação em parceria com o setor público. Shiroma (2015) descreve que iniciativas "público-privadas" tomam lugar a partir de 1997, popularizando-se ao longo dos tempos perante a emergência do modelo de nova gestão pública. Sobre essa parceria entre "público e privado", Libâneo (2016) afirma:

> [...] as finalidades dessas instituições multilaterais sempre estiveram ligadas à cooperação técnica e financeira a países com dificuldades, por meio de empréstimos para realização de programas relacionados à saúde, educação, saneamento, etc., sustentados por acordos formais entre os países conforme estratégias e normas reguladoras eficientemente formuladas, incluindo ações de intervenção política nos países signatários. (p. 43-44)

Estes acordos, segundo Shiroma (2015), são um modelo de terceirização que passou a ser incentivado fortemente pela Unesco, através da iniciativa "Educação para Todos[1]". Neste programa, é possível identificar os interesses das sociedades privadas através de uma agenda global para a educação e, além disso, verifica-se que a participação da esfera privada em debates públicos sobre temas educacionais espalha-se por diferentes setores educacionais.

Logo, para compreender como ocorre a ramificação do setor privado na esfera pública educacional, basta ver como o FMI e o BID influenciam nas estratégias de desenvolvimento econômico, ou como a Fundação Gates e a *Brookings Institution* produzem conhecimento técnico sobre a gestão e avaliação da educação. Por outro lado, organismos como a OEA, a *Education International* e a *Save the Children* professam pelo direito à

[1] Trata-se de um movimento, também conhecido como EPT, que busca a garantia de educação de qualidade enquanto direito humano fundamental (UNESCO, 2004).

educação e pela valorização do trabalho docente. Como se pode observar, portanto, esses organismos estão inseridos em vários campos educacionais.

Face a esse cenário, compreende-se que apesar das especificidades dos aparelhamentos citados, a convergência estabelecida por eles é a educação pública de qualidade. Ainda assim, cabe questionar: a que qualidade estas instituições se referem? Sobre a qualidade da educação, Viana (2018) reflete:

> "a qualidade da educação é um território plural inteligente alicerçado em direito essencial, capaz de projetar e defender os direitos de todos, de ser equitativa, relevante e perfilada por um conceito de aprendizagem ao longo da vida, conectado com o poder do local". (p. 238)

A autora entende que a qualidade na educação não é uma medida estática ou padronizada, mas sim com múltiplas dimensões e intrinsicamente ligadas à justiça social, logo, reconhece as necessidades específicas de cada escola, por isso também precisa ser pautada na equidade. Apesar desta visão humanista, Pereira (2015) demonstra o contraponto trazido pelas diretrizes dos organismos multilaterais quando afirma que as ideologias impostas por estas organizações são pautadas, em especial, pelo neoliberalismo. Deste modo, a qualidade para a educação é pensada para atender aos interesses destes grupos econômicos e não às transformações reais que se buscam para o indivíduo através do ato educativo. Uma vez que o neoliberalismo traz consigo programas de ajustamentos a nível global para as políticas de desenvolvimento que propagam ideais para uma educação que corresponda aos anseios mercadológicos (Pereira, 2015).

Consoante estas constatações, implica-se a compreensão do neoliberalismo enquanto racionalidade política que influencia e até reorganiza o papel do Estado no desenvolvimento social. A esse respeito, Ball e Mainardes (2024) afirmam que "O Estado traz a privatização para o mundo, tornando-se comissário e monitor dos serviços da Educação, em vez de responsável pela sua prestação" (p. 13).

Não obstante, vê-se a atuação das Organizações Internacionais na constituição de políticas públicas, entre elas, as educacionais, quando são produzidos diagnósticos e recomendações para a obtenção de bons resultados e de gestão por desempenho. Assim sendo, a educação deixa de ser vista enquanto um direito, passando a configurar-se como instrumento para o desenvolvimento econômico por representar as estratégias destes mecanismos de controle que são as organizações internacionais.

Desse modo, Robertson (2007) afirma que a escola é influenciada por estes mecanismos de modelação da educação, logo, a profissão docente não se isenta de ser afetada por essas formulações, uma vez que estas apresentam estratégias e metas para as mais diversas áreas da esfera social, política, entre outras.

Compreende-se, portanto, que a profissionalidade docente é afetada e alterada para atingir as orientações impostas pelos sistemas educacionais influenciados pelas organizações internacionais e, como consequência, ela tende a se distanciar de sua essência. Nesse sentido, compreender como esse processo toma forma e como tem implicado na descaracterização da docência como profissão crítica, autônoma e formadora de sujeitos sociais está no cerne do problema investigativo que esta pesquisa científica se propõe a investigar.

A fim de responder à problemática identificada, constitui-se enquanto objetivo geral investigar como a avaliação de desempenho docente (ADD), orientada por diretrizes de organismos multilaterais, contribui para a reconfiguração da profissionalidade docente no contexto neoliberal.

É importante realçar que a literatura dá conta de alguns efeitos negativos da influência de políticas neoliberais no que se refere à caracterização da função docente (Robertson, 2007; Shiroma, 2015; Libâneo, 2016; Ball, 2024). Estes efeitos sugerem uma descaracterização do papel docente, uma vez que se observam discrepâncias entre as finalidades que o neoliberalismo define para a educação e aquelas que fundamentam o exercício docente (Pereira, 2015; Gorzoni e Davis, 2017; Lima, 2019).

Diante do cenário até aqui elaborado, este trabalho elege a avaliação de desempenho docente como objeto de estudo, no sentido de compreender os seus desígnios enquanto instrumento de regulação da profissionalidade. Portanto, antes de especificar os contornos da avaliação de desempenho, na sequência do capítulo, problematiza-se a lógica neoliberal por trás das reformas educacionais e discute-se os impactos dessas reformas na identidade, autonomia e formação dos professores.

1.1 Neoliberalismo e educação: o projeto dos organismos multilaterais

Se os princípios neoliberais estão incorporados nas ações do Estado, consequentemente, também estão nas políticas públicas. Isso quer dizer que a educação não fica de fora deste contexto, o que se verifica quando os princípios de eficiência, responsabilização, quantificação de resultados e gestão de desempenho são parte do que hoje é o campo educacional. Deste modo, compreender as formas que o neoliberalismo, por meio

das organizações internacionais, está incorporado nas políticas públicas educacionais e as orienta é o que se pretende analisar nesta seção.

Inicia-se então com a clarificação de Libâneo (2016), onde o autor ressalta que as determinações orientadas pelos organismos multilaterais são definidas em meio a reuniões e conferências internacionais e que são os documentos originados e assinados pelos chefes de Estado, no momento de suas participações nas reuniões, que servem de orientação para as políticas públicas educacionais, bem como influenciam nos objetivos e no funcionamento escolar através de acordos financeiros.

Ball e Mainardes (2024) afirmam que a racionalidade neoliberal traz consigo mecanismos de mercado, da gestão e do desempenho para o serviço público, que estão expressos através dos discursos de estímulo a padrões de qualidade, habilidades, competências e aperfeiçoamento, no que se refere a qualquer área de governança pública, o que inclui a educação. Nessa mesma linha, Robertson (2007) admite que:

> Silenciosamente, a educação rapidamente se comercializou e tornou-se num enorme negócio, protegido por regulações globais. Há uma pressão cada vez maior sobre os governos nacionais (por exemplo, da OCDE e do Banco Mundial) para que acabem com os prejuízos e deixem de tentar transformar os arcaicos, burocráticos e difíceis sistemas de educação (e os seus professores) para se passar a uma solução tecnológica. (p. 30)

Cabe afirmar que, para estas agências, a educação é tratada como uma prestação de serviços que deve atender um "mandato" (Robertson, 2007), pois os objetivos educacionais, nas configurações dadas pelas agências internacionais, estão voltados a atender a um comércio em que alunos, sejam eles de instituições públicas ou privadas, são clientes dos professores.

Acerca dessa lógica, segundo González-Calvo (2024), o neoliberalismo molda a forma de enxergar a sociedade de tal modo que as pessoas pensam ter o domínio de suas escolhas e que o resultado disso é consequência – unicamente – do sucesso (ou a ausência dele) individual. Logo, esta perda de domínio influencia na ausência, cada vez mais acentuada, do senso de coletividade, pois cada uma busca sua própria história por preceitos meritocráticos.

A partir do exposto, apreende-se que se trata da desconfiguração da educação humanizadora, pois ela é transformada em um palco performativo, onde os indivíduos são formados para atender a demandas mercadológicas, deixando de lado a educação para a

transformação social por meio da emancipação plena dos sujeitos. Para Medeiro, Barbosa e Carvalhais (2019),

> A educação é um investimento bastante defensável. Para alguns, uma sociedade mais escolarizada seria intrinsecamente melhor, uma vez que os retornos sociais pela educação seriam superiores aos retornos privados (Hout, 2012). Além disso, pode-se facilmente argumentar que a educação tem implicações econômicas importantes. A obtenção de mais anos de estudo ou de graus mais elevados está associada a maiores rendimentos. E se compreendermos que esses efeitos são, ao menos em parte, expressão da produtividade adicionada, então a educação produziria retornos maiores do que boa parte dos outros investimentos (Card, 1999). Do ponto de vista econômico, há retornos sociais ou coletivos quando a produtividade aumentada dos trabalhadores acarreta maiores quantidades de bens e serviços em circulação, frequentemente com melhor qualidade e preços mais baixos. Além disso, haveria maior arrecadação de impostos (logo, haveria também ampliação das capacidades estatais para investimentos e gastos) e uma economia potencialmente mais versátil. (p. 7)

Nessa linha de pensamento, Libâneo (2016) reflete tratar-se de um "padrão universal de políticas para a educação, quando elas passam a ser mensuradas por meio de indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular" (p. 44). Corroborando com este discurso, Ball e Mainardes (2024) afirmam:

> As ideias políticas neoliberais se movem de um lugar para outro por meio do que muitas vezes, ingenuamente, chamamos de "empréstimo de políticas". Na verdade, o que há é uma política educacional global, recontextualizada, em cada país, de diferentes formas. Cada vez mais, os governos querem "aprender" com "o que funciona" ou o que dizem funcionar em outros lugares. (p. 12)

Deste modo, entende-se que se os educandos são afetados da forma exposta, a função do educador não se configura de maneira diferente, pois quando mudam as finalidades da educação, a pedagogia por trás de um ato formativo também é alterada. Para Ball (2012), isto ocorre porque as reformas educacionais trazem tecnologias de monitoramento que não inferem apenas nos resultados, mas também na alteração das relações dentro de uma escola, pois modificam significados de ensino, de ensinar, de saber fazer dos professores e até de suas relações com outros atores escolares, criando-se tensões relacionadas a competições no ambiente escolar. Ainda nesta mesma perspectiva, Robertson (2007) descreve:

> No que respeita ao "mandato" para a educação, a economia foi priorizada acima de tudo. Os sistemas educativos foram mandatados para desenvolver estudantes e trabalhadores criativos, eficientes e capazes de resolver problemas para uma economia globalmente competitiva, enquanto os professores tinham que demonstrar o que ensinaram aos seus jovens alunos, através de sistemas nacionais (SATS) e globais (e.g., PISA, TIMMS) demonstrativos do "valor acrescentado. (p. 25)

É junto dessas constatações que surge então o termo "educação mercadológica", pois, vê-se nela a possibilidade de formar indivíduos por meio de uma educação que atenda às necessidades do que é necessário para o desenvolvimento mercadológico. Nesse sentido, os fins educacionais, nas perspectivas apresentadas, funcionam de acordo com o capital, estando os currículos escolares estruturados para atingir as competências e habilidades necessárias para domínios específicos, não focando no desenvolvimento de uma educação democrática, uma vez que já não se faz necessário ensinar para estes fins (Shiroma, 2015).

Sobre esta perspectiva de educação para a democracia *versus* educação para o capital humano, Gentili (2009) afirma que o campo educacional passa por um momento de "exclusão includente", pois desde 1990 as políticas neoliberais contribuíram para a universalização do ensino, entretanto, isso ocorre de uma forma que não contempla a qualidade educacional, ocorrendo o que o referido autor denomina de "universalização sem direitos"[2].

Libâneo (2016) corrobora com esta ideia quando reflete que as organizações internacionais modificam o currículo escolar, transformando-o em "instrumental e de resultados imediatos" (p. XX). Ou seja, percebe-se a intencionalidade de ampliar o acesso à escola, mas este movimento não promove a inclusão porque não traz consigo os parâmetros de uma educação comprometida com a formação crítica. Gentili (2009) traduz esse pensamento sugerindo que a escola se torna ela própria um reduto de reprodução de desigualdades:

> […] quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar. Estas condições bloqueiam, travam e limitam a eficácia democrática do processo de expansão educacional […]. (p. 1062)

[2] Gentili (2009) entende a "universalização sem direitos" como a ampliação do acesso à escola sem garantir a base estrutural (materiais, pedagógicas e sociais) para a continuidade do aluno na escola, direitos estes que vêm sendo discutidos desde 1948.

Neste contexto de escola que exclui ao incluir, Libâneo (2016) aponta que há controvérsia quanto ao objetivo da escola e à sua função e que esta divergência também ocorre com o significado de "qualidade educacional", pois não há consenso nem nas organizações educacionais que seguem o mesmo viés ideológico. Deste modo, as escolas passam a ocupar um lugar de acolhimento e de proteção social[3], deixando em segundo plano a formação científica e cultural inerente à educação.

Para além do exposto, os autores Medeiro, Barbosa e Carvalhais (2019) afirmam que determinar a educação como ferramenta de combate a problemas sociais e à pobreza ultrapassa os desejos políticos, pois há complexidade nas várias sociedades que interferem na avaliação dos resultados práticos. Desse modo, a efetividade da educação enquanto promotora de melhorias dos problemas sociais, nos parâmetros determinados pelos organismos multilaterais, precisa ser avaliada empiricamente.

Nessa linha de raciocínio, González-Calvo (2024) reflete que a educação neoliberal traz consigo uma padronização global e que isto determina os conteúdos e a visão de cidadania adotada (competição, produtividade, privatização), logo, ela se distancia do papel de promotora de equidade, democracia e justiça social por meio de valores coletivos que venham a refletir de fato na transformação social. Essa visão sobre a educação reflete diretamente no papel da escola, onde se operacionaliza a educação formal determinada pelos sistemas de ensino. A esse respeito, Libâneo (2016) afirma:

> Considerar a escola apenas lugar de proteção social, de vivências socioculturais e de atendimento às diferenças e à diversidade social e cultural, a reduz meramente a uma referência física para colocar em prática projetos sociais do governo, ações socioeducativas e compensatórias voltadas para a população de baixa renda. Com isso, fica diluído seu papel de promover, por meio do ensino-aprendizagem, o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes e, com base nesse domínio, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos. (p. 56)

Sob essa ótica de políticas educacionais regulatórias que vêm moldando os sistemas de ensino, Pereira (2015) aponta que é a escola que legitima a educação centralizada em uma cultura de *rankings* e metas, resultando na busca por uma qualidade educacional mensurável, não mais formativa, pois passa a existir a valorização dos resultados. A autora reflete ainda

[3] Para Libâneo (2016), esse lugar de acolhimento e proteção social ocorre quando as organizações internacionais, neste caso, representadas pelo Banco Mundial, orientam, através de suas diretrizes e recomendações, a forma como as políticas para a redução das desigualdades sociais devem ocorrer nas instituições educacionais, ou seja, uma redefinição para o papel das organizações escolares.

que a escola passa a ser vista como “quase-mercado”, uma outra forma de se referir à educação para o capital, já trazida no início desta seção.

Cabe ressaltar que a cultura de rankings não se refere só aos resultados de alunos, mas a escola enquanto instituição é avaliada também e os resultados é que determinam o método pedagógico a ser utilizado. Ball (2012) reflete que quando uma escola ou sujeitos são avaliados e comparados, eles tendem a modificar suas práticas para atender à métrica estabelecida para que não estejam inseridos nos rankings que revelam piores escolas e professores insatisfatórios.

Segundo González-Calvo (2024), a mudança de práticas pedagógicas no contexto exposto por Ball (2012) tende a reduzir a educação e a ação docente à busca por resultados quantitativos que estejam de acordo com os padrões mínimos de qualidade educacional para a sobrevivência da instituição e dos atores escolares que dela fazem parte.

Neste contexto, apreende-se que as transformações educacionais influenciadas pela racionalidade neoliberal criaram dispositivos de acompanhamento e controle do ensino ao implementar a cultura de rankings que passou a ser parte do cotidiano da instituição educacional, mas que revela a redução do ensino, da escola e dos atores escolares.

Deste modo, tendo discutido as implicações das políticas neoliberais no ensino e na escola neste tópico, abordaremos na próxima seção questões que visam responder sobre os efeitos dessas reformas na identidade, autonomia e formação dos professores. Essa discussão faz-se à luz da ideia de que a configuração da identidade e profissionalidade docente, de certa forma, é fruto das decisões neoliberais para a educação, pois considera-se que se o capitalismo se desenvolve de um lado, consequentemente, a ação docente o acompanha enquanto se descaracteriza de seus princípios formativos para a formação humana.

1.2 A docência em contexto de regulação neoliberal: Profissionalidade docente

As políticas públicas educacionais influenciadas pela racionalidade neoliberal foram modificadas, ao longo dos anos, a fim de se enquadrarem nas perspectivas econômicas e sociais determinadas pelas organizações internacionais. Neste contexto, os parâmetros externos à escola têm orientado a função docente também, portanto, essa seção analisa como estas políticas neoliberais reconfiguram a profissão docente e influenciam as responsabilidades e a ação dos professores.

Ao questionar qualquer pessoa sobre “o que faz um professor?”, provavelmente, a resposta mais comum tenderá a ser “ensina”. Essa função atribuída ao professor torna-se o

que consideramos, historicamente, inerente à função docente. Tal função deve ser entendida, todavia, segundo uma abordagem de ensino em que o professor socializa os saberes científicos e, assim, possibilita que os estudantes possam apropriar-se intelectualmente da ciência, em vez de apenas reproduzir uma informação exposta ao longo das aulas.

Para além do "'fazer pedagógico", Roldão (2005) afirma que compreender o "ser professor" requer a mobilização dos conceitos de identidade e profissionalidade, sabendo-se que estes são interligados. O reconhecimento da interligação entre estes conceitos é necessário para que se compreender parte da complexidade e da particularidade envolta da profissão docente. Conforme argumenta Roldão (2005), olhar isoladamente para as ações não permite a compreensão dos motivos que as acompanham.

Nesse sentido, e iniciando pelo conceito de identidade, Roldão (2005) afirma que a identidade docente está ligada à especificidade requerida na função do professor. Gorzoni e Davis (2017), por sua vez, afirmam que a identidade do professor é constituída e consolidada na relação de suas práticas com as exigências sociais da escola, mas exposta através da sua singularidade de ser professor. Tardif e Moscoso (2018) complementam esta ideia, mas esclarecem que essa especificidade não é única, tampouco determina o professor como detentor do conhecimento. A identidade do professor deve ser reflexiva e constituída ao longo das convivências com os sujeitos que da escola fazem parte, portanto, uma identidade profissional também construída com base na interação dela com a pluralidade presente na escola (Tardif e Moscoso, 2018).

Quanto à profissionalidade, para Gorzoni e Davis (2017), esta passa a ganhar notoriedade a partir de 1990, sendo compreendida como um conjunto de características próprias de uma determinada profissão que as difere de outras. Corroborando com esta ideia, Roldão (2005) reflete sobre como o ato de ensinar é o que diferencia a profissionalidade do professor dos demais profissionais: "reforçar-se-á o seu estatuto de profissionalidade, porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer" (p. 117).

Para além do reconhecimento das características que promovem a diferenciação de cada profissão, Pereira (2015) esclarece que no contexto da educação neoliberal há um conjunto de narrativas sobre a profissionalidade docente[4]:

[4] Pereira (2015) apresenta as narrativas sobre a profissionalidade docente no contexto da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de escolas portuguesas. Portanto, para a referida autora, a análise sobre como as transformações sociais da modernidade (o que inclui o neoliberalismo na educação) trazem mudanças para os alunos e professores permite a compreensão sobre a ação pedagógica e as tensões presentes na profissão.

1. Profissional mediador – media os mandatos sociais e as necessidades das crianças.
2. Profissional especialista – valoriza o conhecimento técnico e científico.
3. Profissional pedagogo – foca nos aspectos pedagógicos, na convivência e no controle da sala de aula.
4. Profissional em construção – reflexivo, crítico, busca formação contínua.
5. Profissional em crise – expressa sofrimento diante da distância entre ideais e a realidade do trabalho.

As narrativas apresentadas por Pereira (2015) trazem a ideia de que as tensões sociais modificam a função docente do conceito de "profissional que ensina" para o contexto de profissional que se caracteriza de acordo com a realidade enfrentada pelo professor, ou seja, é uma profissão que tem sua profissionalidade baseada nas racionalidades (ainda que contraditórias) que est precisa enfrentar em seu cotidiano.

Para além da ideia exposta, Gorzoni e Davis (2017) refletem que a profissionalidade e a identidade do professor carregam as características do trabalho docente que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem como um todo. Ou seja, são as habilidades, os valores, ações e conhecimentos que fazem parte do cotidiano da docência. Ball (2012) apoia este discurso quando determina que a profissionalidade está relacionada à autonomia docente.

Em linha com estas ideias, Roldão (2005) afirma que a profissionalidade docente é entendida como uma forma onde a qualidade presente na função docente é mantida por meio dos procedimentos pedagógicos elaborados e praticados por eles. Procedimentos estes que deveriam estar ligados à ideia de reflexão e criticidade nas ações e sobre elas, logo, deveriam carregar uma característica de flexibilidade ao buscar perceber os fenômenos sociais em que os processos educativos estão inseridos. A autora observa que, na prática, isto nem sempre ocorre.

A partir do cenário descrito, deparamo-nos com um primeiro problema relacionado à ação docente, pois os sistemas educativos recebem determinações maiores, advindas da forma de modelar as sociedades com base em pressupostos neoliberais. Além disso, Pereira (2015) descreve que os professores deixaram de operar dentro de um sistema estável de valores e passaram a atuar em contextos marcados por pluralidade, contradições e exigências de constante justificação de sua atuação.

O trabalho docente é então caracterizado como um "trabalho sobre o outro" (Pereira, 2015), mediando entre valores universais (transmissão de conhecimento técnico) e as singularidades dos alunos (conceitos e particularidades). Desse modo, com o declínio do

programa institucional moderno[5], os professores enfrentam tensões entre igualdade e hierarquia, seleção e inclusão, disciplina e emancipação, o que acarreta sofrimento profissional e crise da profissionalidade.

Nóvoa (2022) afirma que há discursos que deslegitimam a função docente quando só aplicam o mesmo conceito de profissão, uma vez que tem sido recorrente o tratamento dado ao professor enquanto facilitador, colaborador ou mediador. Para este autor, estas termologias apenas diminuem e enfraquecem a dimensão da profissionalidade docente. Nesta mesma perspectiva, Lima (2019) aborda a crise na profissão docente:

> […] E é aqui que os educadores profissionais podem mais facilmente, e congruentemente, vir a construir uma nova identidade profissional, certamente mais afastada da educação enquanto um processo democrático e justo de humanização dos seres humanos e de transformação da economia, da sociedade e da cultura, para assumirem o perfil de promotores e gestores de capital humano, de competências individuais flexíveis e ajustáveis, orientadas para a empregabilidade e, sobretudo, para a excelência empreendedora, competitiva e mensurável. (p. 148)

Com base no exposto, percebe-se a convergência relacionada à ideia de perdas para a identidade da profissão docente, quanto à reflexividade, criticidade, autonomia e, por consequência, no resultado de cada ação que passa a ter cunho padronizado para a indústria promotora de uma educação "robotizada". O que se traduz, nas palavras de Lima (2019), em "Aprender para ganhar e conhecer para competir" (p. 146).

Partindo da leitura exposta, reconhece-se uma instância de (de)formação da função docente. Cabe ressaltar que se utiliza o conceito de deformação, uma vez que os apontamentos revelam uma descaracterização do que é inerente à função docente. Dito de outra forma, o ato de ensinar distancia-se de uma atuação orientada para a promoção da construção do conhecimento e do desenvolvimento integral do aluno e, segundo os autores Ball (2012), Lima (2019) e Nóvoa (2022), isto ocorre como resultado da (re)estruturação que alguns mecanismos, como as influências neoliberais, atribuem à função docente.

Segundo Pereira (2015), em uma forma ampla de análise, esta crise enfrentada no trabalho do professor ocorre desde o século XXI, quando as políticas educacionais e formativas não são democráticas e justas, mas sim carregadas da racionalidade neoliberal,

[5] É o que François Dubet (2002) descreveu como o modelo de funcionamento das instituições, do século XX, nas sociedades do ocidente que, nas escolas, objetivava transformar indivíduos em "sujeitos sociais" através de valores e as normas de uma sociedade.

ocasionando crises entre os vários atores escolares, que trazem impactos diretos à função docente.

Nessa perspectiva, Lima (2019) aponta que tal crise está presente também na formação inicial e prossegue na formação contínua de professores. Ou seja, são consequência das ações em que há a presença de metodologias pedagógicas padronizadas para a individualização do ensino, logo, ocorrem por meio do estímulo à competitividade que atende ao que o capital diz ser necessário entre competências e habilidades tecnicistas para a função docente.

Ball e Mainardes (2024) refletem que como as escolas passam a ser como empresas, o trabalho docente toma sentido diferente, sugerindo que o "professor como profissional é reinventado como uma unidade de recurso, cujo desempenho e produtividade devem ser constantemente auditados para que possam ser aprimorados." (p. 13).

Tardif e Lessard (2005) corroboram com o exposto e acrescentam que a função docente é permeada por interações constantes e que esta atividade profissional não é limitada a ações técnicas para a execução de tarefas simplistas. A profissionalidade docente é complexa e marcada por experiências de trocas entre aluno e professor para o progresso do ensino e da aprendizagem, mas com foco também nos processos de experiências humanas dos sujeitos envolvidos em um ambiente escolar.

Tendo como base os expostos nesta seção, apreende-se que a modificação na função docente é realidade e está cada vez mais presente no cenário educacional cujo neoliberalismo determina os rumos educacionais. Nesse processo, a profissionalidade docente passa por um movimento de desconfiguração e essa mudança abre espaço para novas regulações no trabalho do professor. Assim sendo, a análise acerca da performatividade e de *accountability*, trazidas na próxima seção, apresenta-se como uma dimensão relevante, face a um estudo cuja finalidade é contribuir para a compreensão das transformações ocorridas na docência.

1.2.1 Performatividade: o sujeito professor em crise

As transformações analisadas anteriormente sobre a reconfiguração da função docente incidem diretamente sobre a profissionalidade do professor. Nesse contexto, a identidade e a profissionalidade docente são modificadas por lógicas de regulação do desempenho, na mensuração de resultados e na responsabilização individual. Desse modo, esta seção traz a análise sobre como a performatividade influencia o reconhecimento e desenvolvimento profissional docente.

No que respeita à performatividade, Ball (2002) afirma que “O acto de ensinar e a subjetividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controlo empresarial (através do marketing e da competição)” (p. 9). Ainda nessa ótica, Lima (2019) refere que essa nova roupagem para a função docente é dada para que estes sujeitos exerçam um papel de promotores de habilidades necessárias para o mercado de trabalho, além de estimular a competitividade e o empreendedorismo nos processos de ensino-aprendizagem

Face a esse contexto, a “performatividade” surge como um termo muito recorrente quando se discute educação neoliberal e seus processos formativos, pois, segundo Ball (2012), ela é um mecanismo de comparação que demonstra ao mesmo tempo que controla através de avaliações as performances dos indivíduos e das instituições. Estas avaliações se justificam para verificar a “qualidade” do serviço prestado.

Ball (2002) é um dos principais autores a discutir o conceito de performatividade. Segundo afirma, além de um significado fechado:

> A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para "atar as coisas" e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, "que governa a distância", "governando sem governo". Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele "indica", muda significados, produz novos perfis e garante o "alinhamento". Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em "resultados", "níveis de desempenho", "formas de qualidade". (2002, p. 116)

Percebe-se através do exposto como a performatividade está interligada ao “gerencialismo”[6]. A esse respeito, Ball (2012) descreve que estas duas formas de gestão fazem parte da reforma que ocorre na educação atual e que juntas organizam as forças e capacidades humanas empregadas no trabalho eficaz, de acordo com a racionalidade neoliberal. Para além disso, Ball (2024) afirma que “Nos sistemas de performatividade, somos obrigados a nos tornar calculáveis e visíveis, em vez de memoráveis” (p. 13).

Acerca dessa lógica de performatividade, Apple (2004) afirma que as ações docentes têm sido controladas e padronizadas por meio de avaliações que tendem a normatizar as

[6] Para Stephen Ball (2012), o gerencialismo refere-se a uma forma de gestão da educação sob a ideia de quantificação de resultados para o controle e responsabilização dos atores educacionais. Geralmente essa gestão culmina na utilização de avaliações de desempenho.

práticas docentes. Portanto, trata-se de práticas de controle técnico que modificam a autonomia docente a fim de torná-la apenas uma performance.

Scherer (2021) corrobora as análises de Ball (2012; 2024) e Apple (2004) quando argumenta que a performatividade é a tradução das lógicas neoliberais que individualizam pessoas ao mesmo tempo em que as tornam competitivas. Assim, a performatividade transmuta o trabalho docente e, consequentemente, a formação dos sujeitos, segundo os modelos corporativos, distanciando-os da educação enquanto um bem público cujo princípios são pautados na coletividade.

Tendo como base os conceitos expostos, apreende-se que os impactos dos caminhos neoliberais para a função docente revelam a ideia de que a profissionalidade do professor se desconfigura ao passar a atender à lógica do capital por meio de um caminho performativo. Sobre essa desconfiguração da docência, Gonzales-Calvo (2024) afirma que o neoliberalismo elabora uma constante promoção de ações individualizadas na educação, cabendo ao professor concentrar esforços em suas performances, ainda que isto custe o senso de coletividade entre os docentes que de uma escola fazem parte.

Face ao cenário exposto, quando o professor se rende a esta tecnologia de controle e centraliza sua prática em métodos individuais, ele passa a ser cobrado individualmente também e, principalmente, controlado, uma vez que a ele é atribuído o papel de "agente de mudanças" que levam ao "sucesso" (Silva et al., 2014). Essa ideia é propagada, sendo legitimada pelo constante acompanhamento de avaliações a que os professores estão expostos por meio de *accountability*, em um processo que determina o que é sucesso, ou não, por meio de análises quantitativas (Ball, 2012).

Aqui, entende-se que a *accountability* alinhada à lógica da performatividade é trazida por Ball (2002) como ideia de ferramenta de cobrança por resultados mensuráveis, como os rankings, por exemplo, pois estes servem como parâmetro de comparação de desempenho entre educadores no âmbito educacional:

> A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspecção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/ avaliação. (p. 4)

Neste contexto, os rankings enquanto ferramenta de controle e comparação incidem sobre a docência, pois "na prática, reconduz de novo os professores a uma desqualificação da sua profissionalidade, já de si em construção histórica instável" (Roldão, 2005, p. 113). Portanto, transformam o sentido do trabalho educativo de uma prática que forma na amplitude integral humana para uma que produz competências e habilidades produtivistas, sustentando a ideia do sujeito professor em crise, conforme argumenta Pereira (2015).

Crise esta que tem em suas características um trabalho docente que sofre pressão por resultados e que perde a autonomia pedagógica em sala, uma vez que é induzido a seguir as prescrições de manuais. Lima denomina esse processo de "novo mercado de formação profissional" (2019, P. 148). Segundo o referido autor, trata-se de algo novo porque esse contexto dilui a identidade docente em práticas que se afastam da educação democrática.

Para Dal Ri e Floro (2015), a responsabilização docente é tratada pela OCDE como estratégia para o alcance de melhores resultados escolares. Assim, os autores afirmam que a bonificação, geralmente financeira ou de progressão de carreira, é um meio de agrado ao docente que apresenta resultados considerados satisfatórios obtidos nas avaliações às quais o professor é submetido.

Pires e Gomes (2024) refletem que esses incentivos ofertados por meio de "recompensas" na educação culminam na atuação performática, porque eles não só atingem as metas propostas de forma imperativa, uma vez que não são pensadas a partir da participação docente, mas também criam sinais de que sempre é possível superá-las, sem a preocupação com a qualidade do processo que permeia este trabalho.

Nesse sentido, Clementino e Vieira (2020) afirmam que a política de *accountibility* configura-se também como parte da "modernização das profissões". No, entanto, apesar dos incentivos ofertados aos professores, as tensões e desconfianças entre estes profissionais e as instituições estão presentes no cotidiano de suas ações (Clementino e Vieira, 2020).

Não obstante, quando não se atingem os resultados esperados, os professores veem suas práticas desvalorizadas. Nesse sentido, Apple (2004) afirma que o cenário profissional docente é permeado pela pressão por resultados, vigilância constante (por relatórios e metas), bem como pela redução de sua autonomia a uma atuação performática com base nos números obtidos que demonstram o sucesso ou ausência dele.

Não apenas os resultados quantitativos são importantes nessa configuração presente na atuação docente. Gonzales-Calvo (2024) descreve que, para além dos números, as redes sociais têm grande influência na ação docente na atual conjuntura social. Segundo o autor,

estes profissionais têm suas vidas expostas em meio a críticas públicas por meio de ataques à moral e ao valor social que eles têm.

Segundo Pereira (2015), trata-se de uma nova forma de responsabilização enfrentada na docência, esta que veste a roupagem de tensões quando precisa prestar contas sobre como o trabalho docente vem sendo exercido, quando inserida em um contexto de padrões eficazes por atenderem aos rankings educacionais, ao mesmo tempo em que se despem da atuação comprometida com a justiça social promovida pela educação.

A partir dos autores mobilizados nesta seção, apreende-se que a prática docente que não objetiva a educação enquanto um bem comum capaz de promover a justiça social, em algum ponto de sua trajetória, distanciou-se dos seus reais objetivos, logo, tem a fragilidade como marca presente em sua identidade e profissionalidade. Desse modo, para Gonzales-Calvo (2024), essa fragilidade na identidade docente acarreta na construção de uma nova profissionalidade docente, essa que é alheia às reais necessidades educativas presentes em um processo formativo. Isso ocorre porque o reconhecimento profissional está ligado à cultura de *accountability*, que é regulada por instituições externas, com base em indicadores de desempenho, onde o professor passa a ser reconhecido por resultados obtidos e não por processos formativos.

Não obstante, o desempenho profissional docente ligado a capacidade de reflexão e autonomia, defendida por autores como Ball (2012), Apple (2004) e Lima (2019), perde espaço para um campo de treinamento e correção de déficits que são relatados nas avaliações sobre a docência. Isso quer dizer que, na política neoliberal para a educação, o professor desenvolver-se profissionalmente corresponde a performar.

Para Tardiff e Lessard (2005), o trabalho docente é, por natureza, uma profissão de interações humanas, que demanda sensibilidade, julgamento ético e contextualização. Parece, no entanto, que os parâmetros performativos reduzem essa complexidade da ação docente à lógica do rendimento e da eficiência, incompatível com a pluralidade de pessoas e ideias presentes nas realidades escolares.

Assim sendo, com base nas leituras expressas nessa seção, a crise da identidade docente configura-se como um desafio coletivo que revela, dentre outras nuances, a face de uma educação para a emancipação do sujeito perdendo a vez para a educação imposta pelo modelo neoliberal de fazer as instituições escolares e os professores performarem para melhor atender às demandas impostas.

Deste modo, apreende-se que não há apenas a reconfiguração da identidade docente, mas também a legitimação de instrumentos avaliativos do desempenho do professor. Tais

instrumentos se apresentam como elementos centrais das políticas educacionais racionalizadas por organizações internacionais que pensam e regulam a docência enquanto profissão.

1.3 Avaliação de Desempenho Docente

As tensões políticas e sindicais existentes sobre os critérios e práticas avaliativas nas escolas públicas interferem nas constantes revisões e mudanças normativas que regem a ADD. Em 2025, tal cenário voltou a observar-se com o Governo português a anunciar propostas de mudanças no processo de avaliação dos professores, conforme regido pelo Estatuto da Carreira Docente (ECD). As intenções do Governo passam pela ideia de que estas mudanças entrem em vigor em 2027, após negociações com sindicatos acerca do teor das propostas em foco (ECO, 2025).

Sobre este mesmo cenário de mudanças, a Federação Nacional da Educação (FNE) declarou ser necessário um olhar crítico sobre as intenções por trás das reformas propostas pelo Governo e negociadas com sindicatos, pois "verifica-se a repetição de promessas já feitas no passado e não concretizadas, assim como a ausência de medidas estruturantes que respondam aos problemas mais urgentes do sistema educativo" (FNE, 2025).

Partindo então destes apontamentos sobre as constantes mudanças e conflitos existentes em torno da ADD, esta seção aborda esta dimensão enquanto dispositivo das políticas educacionais contemporâneas que incide sobre o trabalho, a carreira e o reconhecimento dos professores. Por conseguinte, o texto dá conta de uma revisão crítica da literatura, na qual são expostas diversas abordagens teóricas sobre a ADD, refletindo sobre diferentes ideias acerca desta ferramenta avaliativa da atividade docente, considerando suas tensões e as diferentes finalidades a ela associadas.

Além do quadro teórico, inclui-se nesta contextualização o quadro normativo português, pois se considera que articular o enquadramento teórico e o legal permitirá problematizar a coerência entre "o que se espera da ADD" e "como ela tem sido operacionalizada". Deste modo, a literatura aqui trazida pretende contribuir para uma leitura crítica que compreende o contexto das políticas educativas e o modo como o trabalho docente tem sido gerido, bem como os limites, as contradições e as potencialidades da ADD.

No que se refere ao estado da arte, procedeu-se a uma revisão de literatura com foco no termo "avaliação de desempenho". A busca realizada nas bases de dados da Scielo Portugal e Scielo Brasil elegeu como recorte temporal os anos de 2015 a 2025. Foram, assim,

encontradas 47 produções bibliográficas de várias áreas do conhecimento, como a saúde e a economia, por exemplo.

Por conseguinte, objetivando focalizar os resultados na área educacional, buscou-se pelo termo "avaliação de desempenho docente" e excluiu-se as produções textuais que tratavam de supervisão escolar e de percepção sobre a ADD sob a ótica de gestores. Deste modo, foram identificadas 14 produções bibliográficas, sendo 10 artigos científicos e quatro dissertações de mestrado. A leitura dos resumos de cada um dos textos encontrados permitiu verificar a adequação dos materiais para uma discussão compreensiva acerca da ADD.

Assim, partindo do levantamento bibliográfico realizado, sistematizou-se as obras encontradas em duas categorias centrais que se contrapõem: 1 – ADD e o desenvolvimento profissional; 2 – ADD como instrumento de regulação e controle. Cabe ressaltar que nas duas categorias ocorre a distribuição dos estudos apresentados em subcategorias que refletem as principais tendências teóricas encontradas nas pesquisas sobre a ADD.

Tabela 2
Produções bibliográficas sobre ADD utilizadas na revisão de literatura

1 - ADD e o desenvolvimento profissional					
Supervisão e crescimento profissional					
Título	Autoria	Ano	Objetivo	Abordagem ao conceito de ADD	Resultados
Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente	Paula Arnaud Dias; Célia Ribeiro	2015	Compreender como a supervisão, enquanto ferramenta pedagógica, articulada com a ADD podem promover melhorias e crescimento profissional.	A ADD deve privilegiar objetivos formativos e o desenvolvimento profissional dos professores, tendo como apoio a supervisão para o acompanhamento e conceptualização das práticas docente.	O desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas educativas só são atingidos enquanto objetivos quando a ADD e a supervisão são integradas às ações cotidianas das instituições escolares.
A influência da avaliação no desempenho docente do educador de infância	Carla Sofia Beatriz Marreiros	2016	Compreender a influência da avaliação docente no desempenho e desenvolvimento profissional do educador de infância.	ADD é um processo conduzido pela escola, funcionando como apoio à melhoria de práticas pedagógicas. Geralmente, inclui a autoavaliação, observação das aulas, formação e ação para o desenvolvimento profissional.	Para as educadoras participantes da pesquisa, a ADD é um processo desconfortável, por outro lado, as diretoras acreditam ser apenas parte de suas atribuições, e entendem a ADD como um instrumento de apoio ao trabalho docente.
Potencial formativo					

Título	Autor	Ano	Objetivo	Abordagem ao conceito de ADD	Resultado
A avaliação do desempenho docente como ferramenta da gestão escolar eficaz: Um estudo de caso	Ana Geovanda Mourão Rezende; Luciana da Silva de Oliveira; Clécio da Silva Ferreira	2018	A análise sobre a ADD enquanto uma ferramenta de gestão eficaz para melhorar o desempenho dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos,	Tendo como base Drucker (1995), Rezende et al. (2018) destacam que a ênfase na ADD decorre da necessidade que uma organização tem de conhecer os resultados. Assim, as avaliações no sistema educacional tornam-se necessárias, pois fornecem um *feedback* sobre o trabalho realizado nas instituições escolares.	Para as autoras, o plano avaliativo foi reestruturado e concentrou-se na revisão dos instrumentos aplicados a gestores e a ADD. Assim, houve o confronto entre diferentes conjuntos de dados que busca a consolidação da ADD como ferramenta eficaz para a gestão educacional, pois ela tem potencial para contribuir para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.
Avaliação de desempenho docente: Culpar, punir ou desenvolver profissionalmente ?	José Rubens Lima Jardilino; Ana Maria Mendes Sampaio; Andressa Maris Rezende Oliveria	2021	Discutir a ADD – Avaliação de Desempenho Docente, sob a perspectiva do DPD – Desenvolvimento Profissional Docente.	A ADD insere-se em um contexto complexo que é resultado da interação entre fatores profissionais, técnicos, políticos e organizacionais que devem optar pelo desenvolvimento profissional e o avanço da educação básica.	A ADD é comumente reduzida a instrumento de controle sobre a carreira docente, isto desperdiça o potencial formativo que ela carrega enquanto política orientada para o desenvolvimento profissional.
Papel e desafios da avaliação do desempenho na melhoria do trabalho docente	Agostinho Rosário Teimoso; José Marcelo Ánica; Mateus Louren ço André	2022	Analisar o papel e o desafio da avaliação de desempenho na melhoria da qualidade do trabalho docente.	A ADD pode auxiliar na identificação das fragilidades e potencialidades docente e assim favorecer o desenvolvimento profissional.	Ainda que os professores reconheçam a importância da ADD para a melhoria do trabalho docente, a ausência de ações concretas após a avaliação configura-se como um desafio na promoção de iniciativas que valorizem efetivamente o processo avaliativo.
A avaliação de desempenho docente na educação superior como possibilidade de resistência à implantação da cultura performativa.	Fabíula Tatiane Pires; Suzana dos Santos Gomes.	2024	Compreender se é possível avaliar o desempenho docente para além dos aspectos regulatórios da carreira, de tal forma que se possa resistir à progressiva implantação da	A ADD pode assumir caráter de resistência à lógica performativa se ela não for desenvolvida para fins regulatórios.	Para as autoras, não são os instrumentos que definem o caráter formativo ou performativo na ADD, mas sim a forma como seus resultados são utilizados, portanto, é possível extrair ações formativas da

			cultura da performatividade em Instituições de Educação Superior (IES).		ADD, contanto que a gestão e a comunidade acadêmicas articulem os seus envolvimentos com a avaliação e o planejamento.
2 - ADD como instrumento de controle e regulação					
Performatividade e padronização					
Título	Autor	Ano	Objetivo	Abordagem ao conceito de ADD	Resultado
Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil	Antonio Marcos Zatti; Maria Angélica Pedra Minhoto	2019	Análise dos dispositivos legais que instituem a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) nas redes públicas estaduais de educação básica no Brasil e a relação dessa iniciativa com a remuneração dos professores.	A ADD é caracterizada como uma avaliação individual baseada em indicadores que desconsideram as condições institucionais e o caráter complexo e coletivo do trabalho ocorrido dentro das escolas.	Os discursos favoráveis à ADD indicam a maximização de potencialidades individuais, entretanto, a prática revela a transferência de responsabilidade pela produtividade e pela construção de uma trajetória profissional que nem sempre é acessível a todos. Além disso, a ADD implica a redução da autonomia docente enquanto valoriza a padronização e mecanização da ação, pois estas devem ser realizadas para atender os objetivos e metas definidos.
Carreira e Avaliação Docente na Educação Básica no Brasil: Emergência de Novo Profissionalismo	Ana Maria Clementino; Lívia Fraga Vieira	2020	O artigo sistematiza os marcos legais e conceituais, de 1996 aos dias atuais, que estruturam a ação estatal no Brasil em relação à carreira e avaliação docentes na Educação Básica, e apresenta informações sobre as condições de emprego no quadro de alterações dos modos de regulação dos sistemas de ensino.	A ADD é referida segundo o contexto de uma concepção meritocrática que vincula incentivos financeiros a docentes e escolas em forma de recompensa pelos bons resultados. O artigo sugere que essa recompensa é impulsionada por gestores que acreditam ser necessário já que professores e alunos, por sí próprios, não modificam suas realidades quando tem baixos índices nas avaliações.	As políticas educacionais na nova gestão pública priorizam o cumprimento de metas de desempenho docente, isto em detrimento de critérios tradicionais da carreira, como a estabilidade, a progressão e a valorização da formação e da experiência.
Trabalho docente e avaliação de desempenho: O	Neusa Maria Dal Ri;	2015	Demonstrar que a avaliação não tem como meta	A ADD baseada na produtividade tem funcionado	As autoras refletem que a ADD nos Institutos Federais

caso dos professores que atuam na carreira de educação básica, técnica e tecnológica	Elisângela Ferreira Floro		retroalimentar o trabalho pedagógico, corroborando para a consolidação do caráter ontológico da docência, mas comprometer os professores com a realização de atividades de pesquisa, ensino e extensão subservientes às demandas dos setores produtivos e às imposições das avaliações estatais com a utilização de instrumentos nacionais e internacionais.	como ferramenta de indução à mercantilização do ensino, pesquisa e da extensão, de forma a intensificar o controle sobre o trabalho docente, isto quando os critérios avaliativos se tornam mais restritivos.	se aproxima dos modelos fabris de avaliação de desempenho, pois ela é operada em forma de premiação ou punição, além de condicionar a progressão de carreira ao cumprimento de atividades prescritas, ainda que as condições de trabalho não sejam adequadas às realidades escolares.
Tensões e crises de identidade					
Título	Autor	Ano	Objetivo	Abordagem ao Conceito de ADD	Resultado
Avaliação do desempenho docente: Conflitos, incertezas e busca de sentido(s)	Ana Maria Costa e Silva; Rosalinda Herdeiro	2015	Procura evidenciar os conflitos e incertezas que a avaliação do desempenho docente tem produzido e a busca de sentido(s) para esta avaliação e para o 'ser professor/a'.	Em Portugal, a ADD insere-se no quadro de políticas públicas dos anos 90. Na educação, tem origem na avaliação das escolas e dos alunos, mas na função docente funciona como condição para a progressão da carreira e como mecanismo de garantia da qualidade.	Há a intensificação das tensões entre docentes e o Ministério da Educação quando os efeitos da ADD geram incertezas, desmotivação e desconfiguração na identidade profissional.
A Avaliação do Desempenho Docente e as Transições Ecológicas: Desafios e Oportunidades	Júlio Filipe Pires Teixeira de Sousa	2017	Indicar as transições ecológicas necessárias para diminuir tensões e desconfianças entre os professores.	A ADD é vista como instrumento de medidas da atividade profissional desenvolvida. Seu resultado é um reflexo do trabalho realizado, estando a melhoria, a valorização e a progressão na carreira profissional condicionadas a este resultado.	A ADD não tem sido compreendida pelos professores em sua totalidade, deste modo, persistem lacunas na formação dos avaliados e dos avaliadores.
Avaliação do desempenho docente num agrupamento de escolas: Perceções da gestão, dos	Cristina Maria Bastos Dias Henriques	2023	Compreender se, no quadro das políticas educativas em Portugal, este modelo (vigente)	O conceito de ADD é problematizado na análise do clima avaliativo entre avaliados e	Ainda que se reconheça a importância da ADD, o modelo em vigor em Portugal é avaliado como

avaliadores e dos avaliados			de ADD pressupõe e garante a qualidade do processo de avaliação do desempenho docente num AE (Agrupamento de Escolas), aferindo-se as respetivas potencialidades e constrangimentos	avaliadores, bem como nos efeitos interno da ADD na melhoria do ensino e da aprendizagem. Isto permite a compreensão das potencialidades, limitações e desafios presentes na escola.	constrangedor ao invés de potenciador, pois ela entrega efeitos negativos sobre o desenvolvimento pessoal e profissional docente, bem como sobre a melhoria da qualidade do agrupamento de escolas.
Perceção dos professores sobre a avaliação do desempenho docente	Maria Piedade Alves; Pedro Cunha; Abílio Afonso Lourenço; Ana Paula Monteiro	2018	Conhecer como os professores percepcionam a avaliação de desempenho.	A ADD é compreendida como um processo sistemático de observação e apreciação do desempenho profissional docente. Ela permite a análise do comportamento, das competências técnicas, dos resultados e progressos alcançados no exercício da função.	Os professores com maior compreensão acerca do processo avaliativo atribuem cumprimento de objetivos e melhoria de práticas científicas e pedagógicas, entretanto, afirmam não concordar com o modelo de ADD vigente.
Perceção dos professores face à avaliação e face ao modelo de avaliação do desempenho docente	Noélia Mendes Serrano	2015	Analisar opiniões dos docentes com vista a inferir quais as suas percepções face à avaliação do desempenho docente e face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente.	A ADD é entendia enquanto um processo que objetiva a reflexão sobre a prática pedagógica, à identificação de necessidades de formação e à promoção do desenvolvimento profissional, isto para a melhoria do ensino através da autoavaliação, do acompanhamento e da supervisão colaborativa.	Ainda que a ADD, em Portugal seja realizada por diretores e pares que possuem a formação adequada, o atual modelo de ADD não tem sido entendido enquanto promotor do desenvolvimento profissional, tampouco da qualidade educativa, ao contrário disso, tem sido alvo de tensões e conflitos entre professores.

A partir do enquadramento teórico aqui abordado, notou-se que, apesar da organização dos trabalhos em categorias distintas, há convergência nos modos como determinados temas são abordados nos estudos apresentados na Tabela 2. Os trabalhos que reconhecem a ADD enquanto instrumento formativo, por exemplo, admitem a sua fragmentação no modo como depois os processos são operacionalizados, o que abre espaço para conflitos e incertezas. A esse respeito, importa referir que foi o racional central de cada pesquisa que a faz ser enquadrada na categoria correspondente.

Por conseguinte, conforme organizado na Tabela 2, compreende-se a ADD como um dispositivo que traz consigo duas perspectivas sobre sua finalidade: a primeira diz respeito à capacidade de promover melhorias no desenvolvimento profissional docente, bem como nas práticas pedagógicas que podem influenciar a qualidade educacional; a segunda é o contraponto da primeira, pois vê-se na ADD um instrumento de regulação, controle e responsabilização da ação docente.

Vê-se nessa dualidade apresentada que há divergências quanto aos objetivos, métodos aplicados e efeitos que estas avaliações levam à prática profissional docente. Deste modo, com a finalidade de perceber como estas perspectivas opostas sobre a ADD se estabelecem no contexto educacional português, esta seção problematiza os fundamentos políticos e ideológicos das políticas de avaliação de desempenho, conforme promovidas, também, à luz de orientações produzidas por organismos multilaterais.

Face ao cenário apresentado, avançamos a discussão no reconhecimento de que a ADD é implica um movimento de monitorização das políticas públicas educacionais em que tudo é mensurado, dos processos aos resultados (Dal Ri e Floro, 2018); ou seja, trata-se da intensificação das práticas de avaliar a educação em que o desempenho dos atores escolares (no caso desta pesquisa, os professores) ganha notoriedade.

Nesta perspectiva, avaliar processos configura-se como instrumento de recolha de dados que refletem o êxito (ou ausência dele) sobre o que foi desenvolvido (Pires & Gomes, 2004). Na educação, as avaliações também ocorrem nesta perspectiva. Atualmente, avalia-se tudo aquilo que faz parte de uma escola. Alunos, professores, gestão, projetos desenvolvidos, adequabilidade de bens materiais adquiridos. Tudo precisa ser avaliado a fim de averiguar o quão necessário um processo contribui para a obtenção de bons resultados da escola (Roldão, 2005; Ball, 2012).

Estes resultados, muitas vezes, são expostos em forma de *rankings* educacionais. Escolas públicas de maior destaque recebem maior incentivo financeiro do governo, por exemplo. Então, um ciclo de cobranças por melhores desempenhos passa a ocorrer. Freitas (2023) denomina este processo como "obsessão pela mensuração do desempenho", onde a gestão escolar cobra por melhor desempenho dos professores e estes passam a exigir dedicação dos alunos, pois estes últimos têm os seus rendimentos escolares analisados como um resultado daquilo que a escola parece ser, boa ou má.

Para Mutarelli (2013), este processo avaliativo voltado a atender *rankings* ocorre em razão da sociedade exigir das escolas um posicionamento de "quase mercado". Isso ocorre porque os atores escolares passam a atuar em uma lógica produtivista onde os rendimentos

escolares são produtos. Se este produto tem qualidade ou não, isso será identificado por meio das avaliações, que nos permitirão compreender o processo pedagógico que levou ao êxito.

É partindo desta ótica de "qualidade e rankings" no desenvolvimento pedagógico do ato de ensinar que ADD surge como instrumento de quantificação e qualificação do trabalho desenvolvido por professores. Alves et al. (2018) conceituam que "A avaliação de desempenho docente consiste na observação e apreciação sistemática do comportamento profissional e das capacidades técnicas de um trabalhador ou colaborador docente no exercício da sua atividade, bem como dos resultados e progressos obtidos" (p. 61).

Marreiros (2016) descreve que a ADD é necessária para comparar os resultados obtidos com os objetivos traçados para uma turma, que devem ser alcançados ao longo do ano escolar. Isto, por meio de um processo que deve ser rigoroso e conduzido por sujeitos que fazem parte da gestão escolar, como uma espécie de "prestação de contas", nas palavras do autor citado.

Por conseguinte, a ADD também é vista como um *feedback* sobre os trabalhos realizados na escola que visa não só melhorar o desenvolvimento dos professores, mas também compreender os resultados obtidos nas aprendizagens dos alunos expostas por meio das avaliações (Rezende et al., 2018). Nesta mesma perspectiva de retorno sobre um processo, Jardilino et al. (2021) descrevem que a ADD realça o professor como figura central do processo, sendo avaliada e responsabilizada pelo sucesso de um sistema educacional.

Estando o professor no centro deste processo avaliativo, os discursos em torno da ADD justificam-na como ferramenta que, ainda que seja burocrática, surge, principalmente, para trazer melhorias ao desempenho do professor. Nessa direção, Alves et al. (2018) defendem que a ADD é um processo de observação de prática profissional que, para além da qualidade educacional, também objetiva o desenvolvimento profissional, a responsabilização e a motivação docente.

É bem verdade que há lógica na existência da ADD, entretanto, ela tem sido alvo de debates educacionais constantes pois, ao longo dos anos, a avaliação tem refletido os ideais das entidades não governamentais e também dos governantes que modificam os sistemas educacionais (Alves et al., 2018). Não obstante, os dados obtidos por meio dela podem ser interpretados sob a ótica dos professores, pais ou de entidades que demonstram interesse nos resultados educacionais.

Dal Ri e Floro (2018) utilizam o termo "servidão" para caracterizar o trabalho docente no contexto de ter sua atividade moldada para alcance dos bons rendimentos apontados pela ADD. Para além disso, os autores declaram que a OCDE, no relatório de

2009, passa a responsabilizar o trabalho docente ao apontar os professores como agentes principais para o alcance de melhorias educacionais e de desempenho dos alunos. Não obstante, a avaliação parece ocorrer, também, enquanto forma de controle ideológico:

> (…) tão importante quanto aferir o trabalho docente a partir dos conhecimentos construídos pelos alunos, os sistemas de avaliação consideram importante controlar as formas pelas quais o professor realiza a mediação do complexo de conhecimentos histórico-culturais a que os alunos devem ter acesso, porque sobre o processo do trabalho docente residem as estratégias que visam a difundir entre as massas o protótipo de cidadão que se espera que a escola ajude a formar. (Dal Ri e Floro, 2018, p. 69)

Nesta mesma ótica, Louzada e Marque (2015) descrevem que não são "ingênuas" as determinações sobre o que e como ensinar e como aprender. Isso ocorre porque são elementos de disputas políticas, pois refletem a sociedade que se pretende construir, logo, moldam-se comportamentos que influenciam o modo de servidão destes agentes, mas numa lógica universal, com base em parâmetros de eficiência que geralmente não têm considerado as questões sociais em torno da realidade escolar.

Tendo como base os conceitos expostos sobre a ADD, bem como apontamentos referentes a alguns dos efeitos desta dimensão sobre a carreira docente - e do propósito por ela mascarado -, compreende-se que, num primeiro momento, a avaliação de desempenho assume um caráter de melhoria de práticas, como defende Resende (2018) ao afirmar que a ADD é necessária para se obter *feedbacks* sobre o trabalho realizado. Marreiros (2016) corrobora esta ideia ao refletir que "A avaliação espelha o desempenho do docente e pode assim ajudá-lo a melhorar ou manter as suas estratégias de trabalho" (2016, p. 9). No entanto, numa outra roupagem, a ADD vem defendida como ferramenta necessária para monitoramento de práticas pedagógicas e dos processos de ensino.

Frente aos pontos aqui apresentados, nota-se um conjunto de contradições em torno do tema da ADD, as quais não são poucas nem fatores isolados. No contexto educativo português, a ADD aparece normatizada através do Decreto-Lei n.º 139-A/90. Este Decreto-Lei aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário. O normativo consagra a ADD sugerindo a necessidade "*com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão na carreira"* (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, 1990, preâmbulo).

Nota-se, no discurso realizado no preâmbulo da lei, a ideia de melhoria na atividade profissional docente quando os termos “valorização” e “aperfeiçoamento” são expostos na ADD, isto, enquanto uma condição para se obter a progressão de carreira. Para Zatti e Minhoto (2019), trata-se de estratégias culturalmente aceitas no setor privado que passam a integrar a educação quando ocorrem as reformas estatais que veem na compensação uma forma de se obter melhores resultados:

> Conceitos como produtividade, eficiência, eficácia, qualidade e avaliação, antes dominantes no setor empresarial, passam a fazer parte do léxico presente nas recomendações aos serviços públicos e a influenciar a gestão do trabalho dos indivíduos que compõem esses sistemas. (2019, p. 4)

Clementino e Vieira (2020) corroboram com esta mesma perspectiva ao afirmarem que é uma tentativa de levar a meritocracia para dentro da educação pois os termos utilizados fazem parte de uma nova gestão pública que tem em suas entrelinhas os métodos neoliberais de “fazer algo funcionar”. Entretanto, tais ações elevam a responsabilização do professor sobre o sucesso ou insucesso educacional.

Cabe ressaltar que a atuação do setor privado nesses espaços públicos reflete um mecanismo sob a influência de organismos internacionais, pois são estas forças que moldam as avaliações docentes, a nível global, promovendo uma padronização de processos e a quantificação de resultados para uma qualidade educacional que visa o mercado, desconsiderando as realidades dos países (Jardilino et al., 2021).

É nesta ótica de melhorias produtivistas que a avaliação é defendida como instrumento de melhoria educacional, por meio do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, no Decreto-Lei n.º 139-A/90. Tal constatação se apoia na identificação de palavras-chave que o documento utiliza para descrever a ADD, tais como "melhoria da ação e eficácia profissional”, “valorização e aperfeiçoamento”, “rendimento profissional”, “necessidades de formação”, “indicadores de gestão”, conforme plasmado no artigo 39 da Secção II.

A que se refere a melhoria na ação e a eficácia profissional? A valorização traduz-se em um retorno financeiro melhor para o professor? Aperfeiçoar-se profissionalmente resulta do alcance dos resultados esperados por eles traçados ou do desenvolvimento de uma ação reflexiva e autônoma do professor? As palavras-chave citadas anteriormente parecem realçar que as menções a ideias de benfeitoria a nível do desenvolvimento profissional do professor,

também radicadas no Decreto-Lei n.º 139-A/90, servem apenas para mascarar a ideia de performatividade fortemente propagada enquanto modo de regulação em uma ADD (Pires e Gomes, 2024).

Pode-se perceber a efetivação destas regulações quando o Decreto estabelece que é competência da "Inspeção-Geral de Ensino" o acompanhamento de tais avaliações, exprimindo-se os resultados em menções qualitativas de "Satisfaz" e "Não Satisfaz". Cabe ressaltar que a Inspeção-Geral foi criada em 1979, através do Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de dezembro, a fim de exercer controle pedagógico sobre o ensino, bem como fiscalizar o que ocorre na educação portuguesa. Para Dal Ri e Floro:

> A avaliação conduzida por agentes externos nacionais e internacionais representa a objetivação e a desrealização do trabalho docente, o que subjuga o professor à servidão, impondo-lhe como algoz o próprio fruto do trabalho mediatizado e finalizado por meio da aferição da produtividade. (2015, p. 68)

Este controle sobre o trabalho docente configura-se como uma "alienação dos processos de avaliação" (Dal Ri e Floro, p. 68), em que, ao aferir notas aos métodos de ensino, com o objetivo de sintonizá-las com as metas estatais e de setores produtivos, configura-se um ato que gera conflitos entre o profissional e a finalidade de seu trabalho, pois perde-se o propósito de uma educação transformadora na perspectiva da formação humana integral[7], ou seja, a formação que, segundo Viana, "alavanca do desenvolvimento humano" (2018, p. 238).

Adicionalmente, Costa e Silva e Herdeiro (2015) descrevem que na pesquisa longitudinal realizada entre 2008 e 2010, os professores do 1º ciclo do Ensino Básico de uma escola portuguesa revelaram que este processo avaliativo que objetiva a melhoria do desempenho da escola e de seus atores acaba por gerar "incertezas e desmotivação face ao sentido do trabalho docente com impacto na identidade profissional dos professores" (p. 137).

Apreende-se, então, que a emergência do Decreto-Lei n.º 139-A/90, no cenário da educação portuguesa, enfatiza os conflitos existentes ao redor da ADD, de modo que esta

[7] Ancora-se em uma perspectiva histórico-dialética ao compreender a formação integral do ser humano como um processo educacional que o transforma em ser reflexivo que compreende seu papel social como agente ativo no mundo, em múltiplas dimensões sociais. Tal como expõe Machado (2006, p. 48), o processo educativo voltado à formação integral implica "[…] abordagens integradas e integradoras entre teoria e prática, pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela pertinência de conteúdos, pelo estímulo a criatividade e pela relevância social e ética".

temática continua a ganhar espaço no debate público. Entre os anos de 1990 e 2007, outras alterações nos dispositivos legais ocorreram em Portugal. No entanto, elas não formularam um novo modelo de ADD, incidindo apenas na modificação de artigos que abordam a progressão, o ciclo de carreira e os modos de observação das avaliações (ver Tabela 2).

Tabela 3
ADD e normatizações

Decreto	Objetivo
DR n.º 14/92, de 4 de julho	Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior
DL n.º 105/97, de 229 de abril	Reforma e melhoria do Estatuto da Carreira Docente
DL n.º 1/98, de 2 de janeiro	Reforma e melhoria do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90.
DL nº 241/2001, de 30 de agosto	Aprova os perfis específicos de desempenho profissional para o Educador de Infância e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em paralelo às propostas que assentam na formulação da ADD, Costa e Silva e Herdeiro (2015) descrevem que no ano de 2007 foi discutida no Conselho Nacional de Educação a questão da qualidade na educação. Segundo estes autores, esse debate não descolou da exigência da economia para o campo social da educação. Nos anos seguintes, o Estatuto da Carreira Docente estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 e a regulamentação da Avaliação de Desempenho Docente através do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, parecem emergir como respostas às discussões sobre a temática "qualidade educacional e desenvolvimento profissional". Segundo Sousa, a mudança significativa estava na relação entre pares por meio do ECD (Decreto-Lei nº 15/2007):

> A publicação deste normativo criou alguma agitação/tensão nas escolas, dado que produziu efetivas alterações à progressão na carreira docente, por um lado, e por outro instituiu um novo modelo do sistema da avaliação do desempenho dos docentes. Este novo modelo de avaliação de desempenho dos docentes iniciou-se, pois, sem que as escolas estivessem preparadas para o operacionalizar e tal situação irá marcar os tempos que a seguir decorreram. (2017, p. 29)

Ainda que os referidos documentos não tenham artigos exclusivos para tratar da relação entre pares, esta se constitui como parte dos deveres e objetivos que apontam incentivo à cooperação entre professores. Entretanto, esse novo modelo de ADD, segundo Marreiros (2016) pode incitar constrangimento e que professores se sintam receosos ao longo do processo avaliativo ao qual são submetidos, tendo efeitos diretos sobre a perda da autoestima do profissional.

Para Costa e Silva e Herdeiro (2015), apesar das mudanças ocorridas na regulamentação da ADD em Portugal (Decreto Regulamentar n.º 2/2008), "(…) a avaliação do desempenho docente nos remete para a presença de contextos educativos dominados essencialmente pelo individualismo e pela competição profissionais, interferindo no desenvolvimento e na identidade do professor." (p. 153)

Apreende-se a partir dos apontamentos expostos que as mudanças ocorridas trouxeram ao cotidiano escolar do professor os sentimentos de desconforto e incertezas quanto à legitimidade das tentativas de melhoria trazidas pelas normatizações, tanto no ECD quanto na ADD. Sobre isto, Serrano (2015) descreve que são polêmicas as questões que predominam nas discussões sobre a ADD em Portugal, por isso tantas modificações ocorrem na legislação.

Em continuidade a propostas de modificação da ADD, observa-se que é pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho (Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário) que ocorre uma nova reorganização da ADD. Segundo informa o preâmbulo do referido ato normativo:

> […] reforça-se a articulação entre a avaliação do desempenho, agora com procedimentos mais simplificados, e a progressão na carreira. Assim, por um lado, os docentes com melhores resultados na avaliação de desempenho são premiados com a progressão mais rápida, ao mesmo tempo que, por outro lado, se permite diagnosticar situações que careçam de intervenção. A valorização do mérito traduz-se não só nas bonificações de tempo de serviço para progressão na carreira, mas também na progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vaga para os docentes que obtenham na avaliação de desempenho as menções qualitativas de Muito Bom ou de Excelente. (Decreto-Lei n.º 75/2010)

No texto de enquadramentos do Decreto-Lei n.º 75/2010, é sinalizada a necessidade de diferenciação e premiação aos melhores professores na perspectiva de progressão de carreira. A esse respeito, defende-se, claramente, que a obtenção do sucesso é de responsabilidade única do docente e das suas práticas profissionais. Para além do mérito, o decreto exposto revoga a Inspeção-Geral de Ensino como responsável pela avaliação, dando entrada a um júri avaliador[8] que atribui menções qualitativas de *"a) Excelente - de 9 a 10 valores; b) Muito bom - de 8 a 8,9 valores; c) Bom - de 6,5 a 7,9 valores; d) Regular - de 5*

[8] De acordo com o Decreto Regulamentar n.° 02/2010 (norma subordinada ao DL n.º 75/2010 que serve para operacionalizar o que é imposto pela referida lei), em seu Art. 12, I-2 - A comissão de coordenação da avaliação do desempenho tem a seguinte composição: a) Presidente do conselho pedagógico, que preside; b) Três outros docentes do conselho pedagógico, eleitos de entre os respectivos membros.

a 6,4 valores; e) Insuficiente - de 1 a 4,9 valores." (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, artigo 40).

Nesse sentido, observa-se que a palavra "mérito" passa a ser amplamente divulgada por meio de discurso de premiação, estratégia que objetiva garantir que o trabalho docente seja bem entregue aos alunos. Clementino e Vieira (2010) afirmam que se trata da lógica meritocrática por meio de incentivo financeiro aos professores e escolas, tendo como base o desempenho destes nas avaliações externas que são realizadas.

Sobre este incentivo financeiro ofertado à classe docente que tem bons rendimentos nos processos avaliativos, Zatti e Minhoto (2019) afirmam que valorizar profissionalmente não é apenas ofertar melhorias monetárias (que este pensamento é, inclusive, simplista), mas principalmente, levar dignidade às condições de trabalho e salários condizentes com a formação e relevância da profissão docente. Jardilino et al. (2021) descrevem que uma ADD eficaz não é a que atua apenas por resultados meritocráticos, mas que:

> […] quando alicerçada na valência formativa com fins de desenvolvimento profissional, configura-se como uma importante política, no contexto educacional. Entretanto, por vezes, a mesma vem sendo restrita a veículo de domínio e de controle do sistema sobre as carreiras dos professores. Realidade que desperdiça a promoção de mudanças nas práticas pedagógicas e no contexto socioeducativo. (2021, p. 318)

Se o Decreto-Lei n.º 75/2010 traz uma reconfiguração ao ECD por meio da centralidade da ADD, incentiva a lógica meritocrática e condiciona a progressão de carreira à ADD, dois anos depois, precisamente em 21 de fevereiro, o Decreto-Lei n.º 41/2012 "procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário" reafirmando as mesmas lógicas do Decreto-Lei nº 75/2010. No entanto, este normativo não constitui um novo modelo de ADD.

O normativo aponta para a importância de se investir na "*melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, valorizando a actividade lectiva e criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua actividade: o ensino" (*Decreto-Lei n.º 41/2012). A inovação que o documento diz carregar está relacionada a um processo avaliativo menos burocrático, mais simples.

A simplicidade descrita como novidade na ADD é notada no artigo 40 do Decreto-Lei n.º 41/2012, onde se veicula uma visão sobre a avaliação como sendo integrada a princípios coerentes quando, por exemplo, diz reduzir a frequência em que ocorrem as

avaliações, portanto, diminuindo também a repetição do trabalho administrativo que envolve um ato avaliativo. Apesar do artigo citado, não há outros indícios que clarifiquem como esta avaliação se torna mais simples, além do citado no preâmbulo.

Entretanto, nota-se que a integração defendida no Decreto-Lei na ADD é comportada pelas dimensões indissociáveis científico-pedagógica, a participação na vida escolar e comunitária e a formação contínua junto ao desenvolvimento profissional dos professores. Para Teimoso et al. (2022), apesar deste discurso motivador e promotor de melhorias operacionais na avaliação docente, a ADD não vem acompanhada de ações reais. Os mesmos autores descrevem sobre ações que podem modificar positivamente a operacionalização da ADD:

> É fundamental promover capacitações pedagógicas aos professores como forma de incentivar o envolvimento dos professores nas suas actividades letivas. Pode-se também indicar os atos administrativos como um dos focos da avaliação de desempenho no seio dos gestores escolares. Estes, porém, tem uma visão distante das práticas docentes na atualidade, porque não fazem uma análise crítica do processo avaliativo do ponto de vista dos seus objetivos e finalidades. (p. 13)

Neste mesmo sentido, Pires e Gomes (2024) afirmam ser necessário extrair da ADD (ainda que elas sejam regulatórias) ações formativas, mas que isto demanda atenção não apenas da gestão, mas da comunidade pertencente à escola. As formações devem interligar a avaliação ao planejamento. Para além disso, as referidas autoras afirmam que uma ADD não é definida pelos métodos utilizados para aplicá-las, mas sim pelo que é feito com os resultados obtidos através delas.

Dias e Ribeiro (2015) afirmam que para a ADD ser encarada como um instrumento de aprendizagem e melhorias reais que influenciam o crescimento profissional, faz-se necessário criar uma "cultura de avaliação-supervisão" que tem suas necessidades inferidas pelos próprios professores e por outros agentes que conhecem a fundo a realidade escolar. Para além do exposto, os referidos autores refletem que este instrumento deve ser estabelecido por uma relação de confiança e entre os sujeitos que dela fazem parte.

Paralelo ao Decreto-Lei n.º 41/2012, é também publicado o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, modelo vigente em Portugal, que objetiva "regulamentar o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário". Este normativo suprime o Decreto Regulamentar n.º 2/2010 e procede ao

desenvolvimento dos princípios que presidiram ao estabelecimento de um novo regime de avaliação do desempenho docente, conforme o Decreto-Lei n.º 41/2012.

Em razão disso, no seu enquadramento, o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 define as formas de realização das avaliações, os instrumentos utilizados e os mais adequados, estabelece os ciclos avaliativos, entre outros mecanismos para a operacionalização da ADD. Para além disso, o normativo apresenta como objetivos a "*melhoria da qualidade do processo educativo e da aprendizagem, assim como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional docente, além do diagnóstico da necessidade de formação docente"* (Decreto Regulamentar n.º 26/2012).

Tendo como base os expostos sobre o Decreto-Lei n.º 41/2012 e o Decreto-Regulamentar n.º 26//2012, observa-se que o primeiro traz um discurso de simplicidade nas ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente, enquanto o segundo prevê a operacionalização dela. Por assim ser, vê-se com mais clareza as formas de controle estabelecidas por meio de classificação e hierarquização, através da aplicação da ADD. Apesar disso, os referidos decretos mitigam, por meio de uma nova roupagem, a avaliação estabelecida sem de fato trazer profundas modificações ao instrumento avaliativo.

Se o Decreto-Lei n.º 139-A/90 previa um modelo de avaliação baseado no tempo de serviço e na classificação de nível administrativo, não havendo observações de aulas, o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 defende a avaliação com base no mérito, desempenho e resultados, cuja finalidade está na formação profissional e na regulação da progressão de carreira. Tal processo acontece por meio da responsabilização do profissional, uma vez que a transição do modelo de avaliação estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 para o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 representa uma mudança significativa neste quesito.

A partir da leitura dos dois normativos, compreende-se que, quando o Decreto-Lei n.º 139-A/90 surge, desenvolve-se um contexto em que a ADD não era o foco central, tanto que as dimensões avaliativas não eram explícitas nem os instrumentos avaliativos formalizados. A responsabilização por resultados era institucional. O oposto ocorre no Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, onde a ADD é central e o professor avaliado e responsabilizado individualmente de forma contínua. O normativo traz, nos artigos 3º e 4º, as dimensões avaliativas, além de definir os instrumentos de autoavaliação, observação de aulas e relatórios como avaliativos.

Henriques (2023) descreve que ao investigar o modelo em vigor de ADD em Portugal, a gestão escolar e os avaliadores afirmam que não monitorizam se este modelo de avaliar proposto no Decreto-Regulamentar n.º 26/2012 é bom ou ruim, eles apenas cumprem

o que é determinado pela legislação. Apesar disso, os avaliadores conseguem se posicionar, afirmando que não veem como justo o atual modelo de ADD, principalmente, quando há a existência das quotas que interferem no resultado avaliativo.

As quotas surgem por meio do Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro. Trata-se de uma materialização do regime de classificação quantitativa e qualitativa proposto no Decreto-Lei n.º 41/2012 e dos percentis com menções qualitativas de "excelente" ou "muito bom" previstas no Decreto Regulamentar n.º 26/2012. Assim, uma percentagem limitada dos docentes efetivos atinge as menções qualitativas citadas, ou seja, ainda que um professor desenvolva um trabalho primoroso, se atingir a quota limitada, o professor não recebe a avaliação correspondente ao trabalho desenvolvido. Logo, as quotas influenciam a progressão da carreira e a prioridade na atribuição de vagas. Noutra frente, observa-se que os professores contratados não são atingidos pelas quotas da mesma forma que os efetivos, pois as avaliações ocorrem para a renovação de contrato e para o cumprimento do que é requisito legal para o exercício da função

Sobre este sistema de quotas na ADD, Serrano (2015) informa que os conflitos entre os docentes e a descredibilidade deles em relação ao modelo de avaliação são impulsionados por estas percentagens refletidas nas quotas, pois estas são consideradas injustas, já que impedem uma mensuração avaliativa condizente com o trabalho entregue pelos professores, caso elas já tenham sido atingidas; ou seja, condicionam os resultados.

Sousa (2017) aponta que as quotas nada mais são que uma forma de diferenciar os desempenhos quando é atribuída aos professores uma menção "muito bom" e "excelente", entretanto, elas configuram-se como um dos principais motivos de tensões entre os profissionais avaliados:

> […] percebe-se que os docentes continuam com a ideia que a existência de quotas na avaliação retira-lhe a confiança que o processo avaliativo deveria conter. Na nossa opinião, esta situação só será ultrapassada quando se potenciarem as práticas de observação de aulas e de supervisão e colaboração. (p. 120)

Marreiros (2016) declara que, dado que a ADD é vista como um constrangimento pelo qual o professor é obrigado a passar ao longo de sua carreira, poucos docentes conseguem ver aspectos positivos. Nesse sentido, o autor corrobora com Sousa (2017) quando este infere que uma ADD formativa requer sentimentos de observação e colaboração para uma análise reflexiva sobre os resultados das avaliações.

A problematização da ADD, tendo como base o levantamento teórico e as normatizações apresentados neste capítulo, permitem afirmar que a ADD em Portugal é marcada por contínua mudança em suas alíneas, por vezes expondo ideias que mascaram o tom tecnicista que faz parte dos modelos de avaliação existentes até aqui. A Tabela 3, abaixo, apresenta a síntese das normatizações aqui discutidas.

Tabela 4
ADD e sínteses

Normativo	Enquadramento	Síntese
Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril	Estatuto da Carreira Docente	Introduz a ADD como componente da progressão funcional
Decreto-Lei nº 15/2007	Alteração do ECD	Introdução das menções qualitativas e progressão de carreira ligada ao mérito
Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro	Regulamenta o DL n.º 15/2007	Define procedimentos de avaliação
Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho	Alteração do ECD	Centralidade da avaliação de desempenho, utilizando o mérito como condição à progressão de carreira
Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro	Revisão da ADD	Reestrutura o modelo de avaliação através de discurso brando sobre o processo avaliativo
Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro	Regulamentação da ADD	Define os métodos de operacionalização da ADD e estabelece as quotas na avaliação.
Despacho nº 12567/2012, de 26 de setembro	Orientação administrativa	Descreve a operacionalização das práticas de observação obrigatória para menção de resultados avaliativos da ADD, bem como o regime de quotas.

1.3.1 Avaliação de Desempenho Docente: da intenção formativa à prática reguladora

Henriques (2023) afirma que, apesar das alterações legislativas, o modelo vigente continua a ser percebido pelos intervenientes (gestão, avaliadores e avaliados) como tendo mais constrangimentos do que potencialidades. As quotas e a subjetividade dos critérios de avaliação continuam a ser pontos de crítica, limitando o impacto da avaliação no desenvolvimento profissional e na melhoria da prática pedagógica. Entretanto, para o referido autor, uma possível contribuição da ADD reside em mapear as divergências de percepção entre os diferentes atores escolares, realçando que a eficácia do modelo da avaliação vigente é largamente comprometida pela sua operacionalização e pela falta de articulação com um verdadeiro plano de formação. Serrano (2015) corrobora esta discussão ao apontar que:

> Fazendo uma reflexão sobre o enquadramento normativo relativamente à avaliação do desempenho docente nos últimos anos, parece-nos que tem sido um campo de grande instabilidade com reflexos na enormidade de alterações que têm sido efetuadas e que se tem refletido no descontentamento evidenciado pelos docentes. A nossa perceção, enquanto docentes é que este facto provocou grande instabilidade e desconfiança no seio da comunidade educativa, tem sido gerador de conflitos e discussões, levando muitas vezes a alterações do clima de relacionamento entre profissionais dentro da escola. (p. 13)

Nesta mesma perspectiva, Freitas (2023) argumenta que a ADD segue uma trajetória que contraria o estabelecido nas normatizações. A autora argumenta que a ADD emerge como um instrumento regulador que, em vez de promover a qualidade pedagógica, atua para controlar e enfraquecer a autonomia profissional dos professores. Assim, a ADD se distancia do caráter formativo que deveria ser inerente à ação pedagógica docente. A autora enfatiza, também, que esses processos avaliativos não refletem nem correspondem à realidade e à complexidade das salas de aula, sendo suas apreensões fundamentadas no foco institucional que ela identificou ao analisar as políticas educativas.

Por esta ótica, Mutarelli (2013) complementa a perspectiva que vimos discutindo, mas a partir de uma contextualização empírica obtida por meio de entrevistas com atores escolares. A autora caracteriza a escola como um espaço onde se manifestam diversos problemas relacionados às questões avaliativas e aos resultados obtidos. A autora observa que a escola se transforma em um palco competitivo e, por vezes, punitivo, onde o professor é submetido a uma intensa pressão por resultados, sendo levado a internalizar a lógica produtivista que rege esse ambiente.

Para Costa e Silva e Herdeiro (2015), o argumento central é que o modelo de avaliação introduzido pelo novo Estatuto da Carreira Docente de 2007 gerou conflitos e incertezas profundas na classe docente. Assim, a ADD, ao afetar diretamente a progressão na carreira (com o impacto das quotas), provocou tensões entre docentes e o Ministério da Educação, resultando em desmotivação e numa crise na identidade profissional dos professores. Os autores defendem que a avaliação, em vez de ser vista como um motor de desenvolvimento e melhoria da qualidade educativa, foi primariamente percebida como um instrumento burocrático, punitivo e de controle externo, perdendo o seu potencial formativo.

Em consonância com esse cenário, Afonso (2016) nos apresenta a ideia de que, apesar de os professores reconhecerem a importância teórica da avaliação do desempenho, a prática da ADD foi largamente sentida como burocrática, subjetiva e desarticulada do

desenvolvimento profissional. O seu principal argumento crítico é que o modelo, focado exclusivamente no aspecto classificativo e na rigidez das quotas, falhou em aproveitar o potencial para a autorregulação e a formação contínua dos docentes. Como solução, a tese propõe a construção de um modelo alternativo com uma forte vertente formativa e de cooperação, que valorize o trabalho dos professores para além da simples nota final.

Há nos discursos expostos a ideia de perda de autonomia para um espaço de responsabilização docente pelo sucesso ou fracasso escolar, pois tudo é mensurado para a socialização dos melhores resultados. Mas tais resultados refletem práticas éticas e humanizadas para a educação ou só atendem à lógica neoliberal de mercantilizar tudo, incluindo os processos educativos? Dal Ri e Floro (2015) afirmam que ainda que ocorra a dedução de que a ADD não esteja a ser operacionalizada da forma ideal, é necessário avaliar o trabalho realizado, uma vez que:

> Não podemos nos esquecer de que a avaliação é parte indissociável do trabalho humano, assim sendo, é inerente ao trabalho docente o ato teleológico de avaliar, de forma que ter o controle sobre os mecanismos da avaliação significa ter o controle sobre o próprio trabalho, em suas mais variadas etapas, significa vivenciar a ontologia da docência. (p. 87)

Entende-se que a avaliação, influenciada pela lógica da cultura performativa (focada em resultados mensuráveis, eficiência e produtividade), muitas vezes, imposta por organismos internacionais, ameaça desvirtuar o trabalho docente para fins puramente regulatórios de carreira. Contudo, em tom de resistência, Jardilino et al. (2021) analisam que a ADD pode ser uma ferramenta útil se o seu foco for alterado para o uso formativo dos resultados.

Pires e Gomes (2023) argumentam que é necessária uma transformação na cultura avaliativa, onde a avaliação deixa de ser um instrumento de controle para se tornar um compromisso individual e institucional com a melhoria da qualidade, resistindo assim à pressão da performatividade na academia.

Por este caminho de resistências, Rezende et al. (2018) sugere ter havido falhas na idealização, operacionalização e fiscalização da avaliação de desempenho, assumindo que isto trouxe como consequência a insatisfação dos avaliados. Entretanto, é possível modificar a realidade de uma ADD se esta for pensada a partir das necessidades organizacionais e dos professores que dela fazem parte, para que este profissional possa refletir sobre suas ações e, a partir disto, desenvolver sua atividade profissional. Para Jardino et al. (2021), a ADD

precisa ser vista enquanto instrumento de desenvolvimento profissional docente, pois assim será possível desenvolvê-la de forma que:

> a) possibilite a participação dos docentes na elaboração e na implementação de políticas públicas; b) acrescente valor às aprendizagens dos alunos; c) fortaleça o espírito colaborativo entre escola, profissionais da Educação e secretarias de Educação; d) forneça maior credibilidade à profissão docente; e) colabore com a reestruturação do contexto socioeducativo. (p. 320)

Ainda neste contexto da influência da ADD sobre o desenvolvimento docente, Teimoso et al. (2022) apontam que é o professor a figura central no processo de ensino e aprendizagem, por isso é importante avaliar como este processo ocorre, mas não de forma isolada e técnica, mas sim considerando "elementos como o aprender a conhecer, aprender a saber, aprender a fazer e aprender a ser" (p. 2).

Dias e Ribeiro (2015) afirmam que quando a ADD é pensada objetivando o caráter formativo de uma avaliação, ela torna possível o desenvolvimento profissional docente, pois ela terá como foco o acompanhamento e a colaboração reflexivos no processo que rege as ações dos professores avaliados. Esta ideia converge com o que Piedade et al. (2018) afirmam, pois os autores declaram que é preciso que o professor tenha controle sobre o processo avaliativo para assim se sentirem parte dele enquanto principais beneficiados, nomeadamente quando a ADD traz melhorias para o seu próprio desempenho e competências.

Frente aos enquadramentos legais e da literatura trazidos neste capítulo, evidenciamos que a ADD ocorre em Portugal em meio a percalços. Embora os atos normativos estruturem como ela deva ocorrer, quando da sua operacionalização é que se revelam os constrangimentos e conflitos oriundos do modelo meritocrático de avaliação que faz parte das escolas públicas portuguesas. Desse modo, a performatividade passa a ser condicionante na atuação docente e o desenvolvimento profissional não atinge a ideia de sua totalidade, no sentido de um processo autônomo e reflexivo sobre a ação.

Partindo destes pressupostos que permitem identificar questões estruturantes para a continuidade desta investigação, a síntese deste capítulo aponta ser necessário compreender o modo como os professores experenciam suas relações com a ADD e a influência desse processo no seu desenvolvimento profissional. Por conseguinte, a análise empírica da investigação que seguirá estará pautada na análise dos efeitos das políticas de ADD sobre a autonomia, a identidade e a ética da prática docente.

CAPÍTULO II – O DESENHO INVESTIGATIVO

Introdução

Este capítulo socializa a fundamentação metodológica que sustenta esta investigação qualitativa. Nesse sentido, inicialmente apresenta-se a problemática em foco, os objetivos do estudo e as questões de investigação. Posteriormente, são discutidos os instrumentos e as técnicas de recolha e análise de dados, dando conta, também, da caracterização dos participantes desta investigação que assenta numa abordagem de natureza fenomenológico-interpretativa.

Assim, ao longo do capítulo, é explicitada a origem dos dados, que foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas no âmbito do projeto *Cinquenta anos de docência: fatores de mudança e diálogos intergeracionais* (FYT-ID | PTDC/CED-EDG/1039/2021). A reflexão sobre a análise de dados permite clarificar sobre como se busca assegurar a coerência entre os objetivos e objeto de pesquisa conforme o método de análise de dados utilizado. Não obstante, as questões relacionadas à ética que envolvem esta pesquisa qualitativa finalizam a presente seção.

2.1 Contexto do estudo

A política educacional portuguesa, por meio do Decreto-Lei nº 15/2007, afirma trazer consideráveis modificações para a ADD. O referido documento descreve que alterações foram necessárias para modificar um teor altamente burocrático e de degradação da função docente, deste modo, foi reestruturada a ADD em Portugal e passou a ser defendida enquanto instrumento que identifica, promove e premeia os docentes de acordo com os resultados alcançados por ele.

Consonante com o DL n.º 15/2007, o Decreto Regulamentar n.º 2/2008 consagra e operacionaliza em Portugal o regime de avaliação do desempenho, em que os docentes devem estar condicionados para o desenvolvimento da carreira e obtenção de premiação por méritos. Isto tudo sob a ótica de "dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores" (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, 2008, preâmbulo).

A partir do excerto, compreende-se que, na educação pública portuguesa, dignificar a função docente pode ser compreendido, dentre outras formas, a partir de um procedimento avaliativo. Esse apontamento não ocorre de forma isolada. Ele decorre de uma série de

políticas públicas educacionais que foram configuradas para expressar as ideologias de um sistema neoliberal que, segundo Ball (2012), reconfigura qualquer campo social para que consiga atender às suas formas de pensar e gerenciar uma sociedade.

Nesta premissa, Charlot (2006) argumenta que o discurso dominante da OCDE gira em torno da qualidade, eficácia e avaliação, camuflando diretrizes de cunho liberal nas entrelinhas das políticas e práticas educativas. Essa influência das organizações multilaterais, como a OCDE, está expressa nas discussões apresentadas no primeiro capítulo desta investigação, no qual foram analisados os percursos e as pressões aos quais a ação doente tem sido submetida ao longo do tempo.

Face ao cenário anteriormente descrito, a percepção constituída é de que há uma espécie de "nova roupagem" para falar de dignidade profissional, mas que as políticas e prática não trazem novidades na sua proposta, pois apenas suavizam, através de um discurso comovente, a ideia de que os professores devem estar condicionados a métricas que dizem demonstrar quem ele é enquanto profissional (ADD) e o quanto ele produz socialmente (resultado da ADD).

Se o DR 02/2008 e outros dispositivos legais defendem a meritocracia e premiação aos docentes bem avaliados, autores como Ball (2012), Lima (2019) e Nóvoa (2022) contrapõem o argumento citado, quando descrevem que se trata das novas formas de gestão pertencentes ao neoliberalismo, e então os termos "gerencialismo, performatividade e burocratização" passam a fazer parte dos discursos que contestam a formulação dada à educação.

Deste modo, depara-se então com o conflito que se faz presente entre a norma e a literatura, onde a primeira vê a ADD enquanto uma ação positiva e a segunda, enquanto instrumento de regulação. Assim, a curiosidade se faz presente no sentido de entender como os professores vivenciam e perspectivam a ADD, a partir da tensão que a enceta quer como instrumento de dignidade, quer como instrumento de controle. Entende-se, ainda, que é possível aceder a outras formas de vivenciar a ADD as quais somente a investigação torna possível compreender. Em razão disto, surgem os questionamentos que norteiam esta investigação:

a) Como a ADD é percebida pelos professores?
b) De que maneira a ADD pode contribuir para melhorar o desempenho do professor?
c) Qual é o reconhecimento profissional articulado a partir da ADD?

Partindo destes questionamentos, o olhar científico volta-se aos professores e suas percepções sobre aquilo que, por um lado, lhes é imposto sob o motivo de melhorias à profissão, mas que, por outro lado, vem sendo criticado por teóricos que afirmam não ser este o caminho para a dignificação da profissão docente. Para Charlot (2006), é necessário não se ter respostas sobre aquilo que se deseja investigar, pois já havendo-as, a pesquisa seria desnecessária. Ainda neste sentido, o autor afirma:

> Quando sabemos aquilo que queremos conhecer, temos a base de um projeto de pesquisa. Pelo menos um ponto de partida, pois, na realidade, são necessários cerca de seis meses de trabalho sobre uma dada problemática para se definir uma questão de pesquisa. (Charlot, 2006, p. 10)

Por conseguinte, temos como ponto de partida a necessidade de entender a dimensão humana envolvida na ADD, em ligação com questões identitárias dos profissionais que vivenciaram a avaliação docente. A dimensão identitária é importante para essa investigação qualitativa porque esta tende a revelar o modo como se materializa uma política global e os efeitos disso sobre a profissionalidade docente.

Partindo deste pressuposto, esta pesquisa busca compreender os efeitos das lógicas de avaliação de desempenho na profissionalidade docente. Nesse sentido, o trabalho elege como **objetivo geral i**nvestigar como a eventual redução da função docente às lógicas de avaliação de desempenho, impulsionadas pelo contexto neoliberal na educação, configura uma nova racionalidade na profissionalidade docente. De forma a operacionalizar este propósito, constituem-se como **objetivos específicos**:

1. Compreender os fundamentos políticos e ideológicos das políticas de avaliação de desempenho promovidas por organismos multilaterais;

2. Analisar os efeitos dessas políticas sobre a autonomia, a identidade e a ética da prática docente;

3. Identificar resistências e alternativas construídas por professores e movimentos pedagógicos frente à lógica performativa da avaliação

O trabalho de fundamentação teórica realizado no Capítulo I concretiza o primeiro objetivo específico e constitui um norte para que mais tarde seja possível analisar os dados empíricos, atendendo aos demais objetivos específicos da investigação. A articulação que sustenta a investigação ancora-se na afirmação de Amado (2016) sobre a análise de um

fenômeno educacional, "Às ciências da educação compete, ainda, analisar a evolução, tanto presente como passado, das referidas práticas educativas e formativas" (p. 29).

A partir do referido apontamento, assume-se que o recuo histórico que ajuda a compreender o modo como as ideologias neoliberais influenciam os normativos que legitimam a ADD em Portugal em articulação com as entrevistas biográficas que compõem o material empírico desta investigação permitirão chegar a resultados de compreensão acerca da consolidação deste dispositivo de avaliação e seus efeitos sobre a reconfiguração da ação docente.

2.2 Abordagem e paradigma de investigação

Discutir educação requer um rigor científico que pode ter como base vários métodos de recolha e análise de dados já que há fenômenos educativos diversos presentes nas sociedades. Bogdan e Biklen (1994) teorizam que uma reflexão está condicionada ao olhar que se dá a um objeto de estudo e geralmente ele vem sob a ótica de conceitos lógicos que guiam o pensamento investigativo, o que implica no entendimento de que os acontecimentos na pesquisa científica não são arbitrários ou assistemáticos.

Nesta mesma premissa, Charlot (2006) defende que:

> Um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados. A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico. (p. 10)

Neste sentido, é preciso anunciar que a presente investigação se constitui como qualitativa uma vez que busca compreender a complexidade presente nas práticas da ADD, cuja formulação parece reduzir o trabalho docente a ações burocráticas e meritocráticas. Através de recurso a instrumentos que capturam a complexidade do fenómeno em causa, que se caracteriza por uma expressão dinâmica, entende-se que é possível aceder a um retrato mais adequado acerca da problemática em foco.

Para Bogdan e Biklen (1994), mesmo diante as várias formas de se fazer uma pesquisa qualitativa, todas elas têm em comum o objetivo de compreender o ponto de vista dos indivíduos que se dispõem a participar dos dados científicos. Deste modo, abordar qualitativamente os pressupostos desta investigação é necessário, quando o foco do estudo está voltado para a densidade presente na experiência profissional dos participantes envolvidos. Cabe a ressalva de que uma abordagem quantitativa poderia responder a algumas

questões, mas o seu recurso não possibilitaria a mesma resposta densa que a abordagem qualitativa permite formular.

Denzin e Lincoln (2003), citados em Amado (2016), referem que a palavra "qualitativo" remete a pensar na profundidade encontrada nas pessoas estudadas e nos processos que não são mensuráveis, assim, a significação é atribuída ao que é investigado. Nessa perspectiva de atribuição de significados, Bogdan e Biklen (1994) apontam que "a realidade só se dá a conhecer aos humanos da forma como é percebida" (p. 54), por isso, a necessidade de olhar para o subjetivo presente nas narrativas produzidas, aqui expressas através das entrevistas.

Em linha com a opção por uma abordagem qualitativa, o trabalho de investigação assenta no paradigma fenomenológico-interpretativo. A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a tendência entre os investigadores que utilizam o método qualitativo é ter uma orientação metodológica baseada na fenomenologia, uma vez que nesta abordagem privilegia-se o simbólico presente no contexto em detrimento do objeto por si.

Corroborando esse discurso, Amado (2016) defende que analisar segundo os preceitos fenomenológicos-interpretativos, no campo das Ciências da Educação, significa olhar para as intenções e significados. Isto pode incluir as crenças, as percepções as perspectivas atribuídas pelos sujeitos investigados sobre o que estes vivenciam.

Sob esse prisma, ao propor a investigação com professores que vivenciaram a ADD ao longo dos anos em Portugal, o percurso metodológico visa mapear as perspectivas e os pontos de vista dos docentes acerca da operacionalização desse processo. Assim, essa abordagem se justifica pela necessidade de apreender os diferentes discursos que circundam a ADD, permitindo demonstrar as contradições entre as normativas locais vigentes e as experiências concretas. A esse respeito, ao discutir os significados construídos pelos sujeitos a partir de suas experiências, Amado (2016) explica que:

> Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. Dito de outro modo, procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes. (p. 43)

Seguindo estes preceitos, entende-se que para a análise dos dados que compõem esta investigação não haverá uma verdade absoluta, mas sim construções situadas no reflexo que o participante entrega através de suas memórias verbalizadas. Em razão disto, deve ocorrer

o posicionamento interpretativo dos fatos, por parte da investigadora, em meio ao rigor e à reflexividade que devem estar presentes no processo de análise adotado.

Diante disso, faz-se necessário um posicionamento do investigador, uma vez que a investigação não se faz de forma neutra e tecnicista como no paradigma hipotético-dedutivo[9], por exemplo. Amado (2016) afirma que nesse paradigma, a tentativa de diminuir as interferências interpretativas ao longo da recolha de dados é central na constituição da neutralidade. Em contraponto a isto, Bogdan e Biklen (1994) descrevem que o investigador qualitativo tende a utilizar os dados coletados de forma indutiva e dele construir o conhecimento analítico à medida em que ocorre o processo de análise de dados.

Diante desses posicionamentos, constata-se que a premissa da neutralidade de valores no campo da investigação qualitativa se mostra insustentável. Longe de significar uma isenção ou distanciamento absoluto do investigador em relação ao seu objeto, a abordagem qualitativa reconhece a posicionalidade do sujeito que pesquisa. Como adverte Santos (2002), a ilusão da neutralidade científica muitas vezes silencia a pluralidade de saberes e desperdiça a riqueza da experiência social.

Nesse sentido, recusar a neutralidade não implica em cair no relativismo, mas sim em adotar o que Harding (2019) denomina de uma "objetividade forte". Trata-se de uma postura ético-epistemológica na qual o investigador assume conscientemente o lugar social e teórico de onde fala, compreendendo que a construção do conhecimento resulta de inter-relações e intencionalidades distintas entre os envolvidos. Essas características de implicação e busca por sentido partilhado, conforme refere Amado (2016), estão de acordo com os pressupostos da fenomenologia interpretativa.

No caso desta investigação, que se ancora na análise de conteúdo para o tratamento dos dados, é fundamental distinguir a recusa da neutralidade do controle da subjetividade. Nesta premissa, Amado (2016) reflete que enquanto a ausência de neutralidade reflete o compromisso político e teórico do investigador com a problemática estudada, a subjetividade, frequentemente criticada pela possibilidade de contaminação analítica por percepções puramente pessoais, é metodologicamente “controlada” pelo método.

Deste modo, a identificação de significados e a atribuição de unidades de registo não ocorrem de forma arbitrária, pelo contrário, decorrem de uma atividade reflexiva e

[9] Amado (2016) afirma que a abordagem hipotético-dedutiva, na investigação em educação, convoca o quantitativo para as suas nuances, em busca deum resultado generalizador. Para além disto, o referido paradigma tem sido utilizado por organizações industriais e financeiras através do discurso conservador que ele possibilita reproduzir.

sistemática que confere validade e replicabilidade ao processo. Por conseguinte, mais do que perseguir uma impossível neutralidade, o rigor desta investigação sustenta-se na vigilância epistemológica e na transparência procedimental da análise, fundamentando as interpretações a partir de princípios metodológicos validados pela comunidade científica.

No seguimento das ideias antes referidas, entende-se que a fenomenologia interpretativa permite uma compreensão dupla do objeto de pesquisa, a partir de um diálogo que integra as expressões dos participantes sobre aquilo que vivenciaram e a apropriação da investigadora sobre essa expressão, segundo a fundamentação da sua análise. E essa configuração, nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), funciona como uma interação que atribui sentido às experiências.

Deste modo, faz-se necessário a compreensão acerca da fonte empírica que sustenta esta pesquisa, o projeto FYT-ID. Na próxima seção ocorre a descrição acerca do projeto e seus objetivos, bem como os frutos nascidos a partir de suas investigações e os motivos que levaram à escolha da utilização das fontes de dados vindas dele.

2.3 O projeto FYT como fonte empírica

Os dados produzidos nesta dissertação têm origem na recolha de informações organizada no âmbito do projeto FYT-ID, que disponibilizou um conjunto de entrevistas para análise a partir do quadro de referência da ADD. O FYT-ID, projeto co-financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP - FCT (Ref. PTDC/CED-EDG/1039/2021), abordou as mudanças ocorridas na educação portuguesa ao longo dos últimos 50 anos, considerando o período de redemocratização, com atenção a aspetos ligados à intergeracionalidade. O projeto iniciou-se em janeiro de 2022 e surge a partir da instigante ideia de aprofundar o conhecimento sobre a trajetória dos professores que iniciaram a profissão nos anos 70, no seguimento da Revolução dos Cravos. Considera-se que este foi um período marcante e de intensa transformação para o exercício da profissão docente, bem como para o desenvolvimento da educação em Portugal.

O FYT-ID foi liderado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, através do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), sob a coordenação das investigadoras/professoras Amélia Lopes (Investigadora Responsável) e Leanete Thomas Dota (Co-Investigadora Responsável). O projeto teve como consultores, a professora Linda Evans e o professor António Nóvoa). Constam como objetivos do projeto, conforme se pode ler no portal da iniciativa:

> – Produzir narrativas de vida que deem conta de dimensões crucias de inovação e mudança no sistema educativos nos últimos 50 anos;
> – Promover o diálogo intergeracional na formação de professores e avaliar os seus efeitos;
> – Produzir versões digitais multimodais de narrativas de vida e de diálogos intergeracionais "exemplares" e torná-los acessíveis em repositório aberto – para investigação, formação e comunicação com a sociedade.

Nota-se, no último objetivo exposto, a ideia de "repositório aberto – para investigação". Assim sendo, utilizou-se deste dispositivo e identificou-se a partir das narrativas publicadas, um conjunto de entrevistas com potencial para contribuir para a compreensão aprofundada sobre o modo como a ADD fez parte do cotidiano escolar dos professores entrevistados, desvelando, igualmente, o modo como este instrumento avaliativo tornou-se um fator de mudança nas práticas docentes e na essência do professor. No livro, materialização do projeto, as autoras esclarecem:

> Trata -se de uma viagem empolgante em que se entrelaçam o desenvolvimento de um país, do seu sistema educativo e das pessoas, professoras e professores, que lhe deram vida, muitas vezes com um único reconhecimento – a aprendizagem e a educação de todos (todos, todos…) os seus alunos. (Lopes et al., 2025, p. 11)

É possível compreender a perspectiva de Lopes et al. (2025) a partir da natureza biográfico-narrativa e investigação-ação que são as bases metodológicas do projeto FYT-ID, pois através das referidas abordagens, a análise dos dados foi constituída de forma a valorizar as próprias trajetórias e memórias dos professores participantes das entrevistas, bem como entender os seus respectivos olhares direcionados à profissão docente.

O interesse da presente investigação no acervo de entrevistas do projeto FYT-ID emana justamente por este permitir um olhar longitudinal acerca da história da ADD, cobrindo, por isso, aspetos da sua legitimação, bem como as transformações que surgem a partir desta prática no trabalho docente. A riqueza e o detalhe destas entrevistas, no âmbito desta pesquisa, salvaguardam "o objectivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista" (Bogdan e Biklen,1994, p. 54), ampliando e diversificando o olhar perante o objeto de investigação – a ADD. Portanto, quando analisadas com base no referencial teórico que norteia esta pesquisa, as entrevistas permitem constituir uma resposta ao problema de pesquisa que buscamos compreender.

É precisamente nessa articulação entre posicionalidade e rigor que se inserem as entrevistas realizadas nesta investigação. Importa realçar que as entrevistas, à semelhança de outras técnicas de produção de dados, carregam as marcas de um processo de inter-relação em que o material empírico resulta de procedimentos de leitura crítica e reflexiva. Isso implica uma posição de agência por parte do investigador, que se encontra altamente implicado no processo, orientando-se sempre pelas balizas científicas que delimitam o seu método.

Sob essa ótica interpretativa, ao considerar as narrativas que emergem desses encontros e que constituíram o primeiro ponto de contacto com o campo, retoma-se Amado (2016), quando este afirma que as narrativas não são meros espelhos lineares do passado. Fatores conjunturais, políticos e subjetivos influenciam o modo como as histórias são contadas e, frequentemente, ressignificadas pelos sujeitos. Na presente dissertação, esse movimento de ressignificação também se faz presente, exigindo do investigador a vigilância metodológica já discutida para interpretar tais discursos sem neles projetar leituras arbitrárias e as suas próprias percepções.

Frente à consciência das potencialidades e dos limites presentes na utilização de dados de um projeto maior (FYT-ID), importa ainda referir que o tratamento das entrevistas coletadas foi tratado com referencial analítico próprio, criterioso e ancorado na leitura crítica que dialoga com a teoria que sustenta a discussão acerca da ADD, permitindo o tratamento consciente dos relatos selecionados.

2.4 Participantes e critérios de seleção

Esta dissertação, tal como avançado, utiliza o banco de dados do projeto FYT-ID na constituição da sua fonte empírica. O primeiro contato com o material se deu através da leitura flutuante das mais de cem narrativas produzidas ao longo do projeto, identificando-se, a partir deste procedimento, um conjunto de entrevistas com pertinência para a discussão da problemática em foco. Nesse sentido, e por razões de consistência, optou-se por explorar em profundidade as entrevistas realizadas com professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

A opção por focar nos professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário encontra respaldo, também, no fato de estes professores pertencerem a etapas de escolarização marcadas por exigências curriculares densas, bem como pela intensificação avaliativa, pois compreendem momentos de transição determinantes para os alunos, quer a

nível da passagem para o ensino secundário, quer no que respeita a eventual entrada para o ensino superior.

Neste mesmo sentido, o terceiro ciclo de ensino exige uma maior especialização curricular e práticas pedagógicas que se diferenciam dos outros anos escolares. Um resultado disso pode se traduzir numa maior tensão entre professores, bem como em maior deriva a modificações na organização pedagógica nas ações docentes. Para além disso, concentrar os dados em um mesmo nível de ensino permite uma análise mais homogênea sobre as dinâmicas presentes no cotidiano deste grupo de professores.

Amado (2016) descreve que a homogeneidade leva o investigador a uma profundidade maior no processo de recolha de dados porque os participantes podem expressar experiências coletivas. Assim, a opção pelos professores do terceiro ciclo e do ensino secundário garante a organização de um campo comum para se pensar as dinâmicas e os efeitos da ADD.

No que se refere então aos participantes desta investigação, os dados empíricos desta pesquisa remontam a 20 entrevistas a professores que atuaram no terceiro ciclo de ensino e no ensino secundário na sequência da Revolução dos Cravos, portanto, a partir da década de 1970. Trata-se de professores que construíram a carreira ao longo dos cinquenta anos posteriores à redemocratização e, portanto, experienciaram mudanças significativas na educação e, consequentemente, em suas práticas profissionais. A tabela 5, abaixo, organiza as características dos participantes das entrevistas mobilizadas neste trabalho.

Tabela 5

Caracterização da Entrada para a Carreira

Pseudônimo	Área Disciplinar	Tempo de serviço	Ciclo de estudos
Augustina	Literatura	Iniciado em 1985	Secundário
Amanda	Educação Especial e Inglês	A meio ano de reforma	3º Ciclo e Secundário
Aurora	Economia	Iniciado em 1972	3º Ciclo
Caetana	Geografia	Iniciado em 1970	Secundário
Camila	Português e Francês	Iniciado em 1971	3º Ciclo
Catarina	Filosofia e Psicologia	Quase 4 décadas	Secundário
César	Matemática	Iniciado em 1982	Secundário
Chico	Educação Física	Iniciado em 1978	Secundário
Clorinda	Química e Físico-Química	Iniciado em 1971	Secundário
Joana	Português e Inglês	Iniciado em 1974	Secundário
Lara	Português e Estudos Sociais	Iniciado em 1982	Secundário

Luciana	Educação Física	Iniciado em 1981	3º Ciclo
Maia	Português	Iniciado em 1974	Secundário
Matilde	Português e Francês	Iniciado em 1977	3º Ciclo
Otávia	Português	Iniciado em 1970	Secundário, 3º Ciclo
Patrícia	Matemática	Iniciado em 1981	3º Ciclo
Rômulo	Português	Iniciado em 1980	Secundário
Tita	Ensinos da Natureza	Iniciado em 1973	Secundário e 3º Ciclo
Violeta	Química	Iniciado em 1973	Secundário
Virgílio	Português	Iniciado em 1988	Secundário

Com base na leitura do Tabela 5, apreende-se que a diversidade dos participantes permite aceder a uma visão compreensiva da vivência docente nas escolas portuguesas. Como referido antes, são anos relevantes de ensino que tendem a refletir uma memória institucionalizada acerca da ADD e seus sentidos de mudança sobre a profissão docente.

Em razão das vivências narradas, a escolha do grupo de professores justifica-se também porque as suas entrevistas permitem indicar os desafios, as mudanças, os sentimentos, as formas de progressão de carreira, entre outros aspectos que são efeitos da ADD. Assim, uma vez definido o terceiro ciclo de ensino e ensino secundário como ponto assente para a seleção das entrevistas, seguimos para o procedimento operacional de constituição do *corpus* documental:

a) A transcrição integral das entrevistas foi disponibilizada pela equipa do projeto;
b) Houve um processo de leitura inicial que permitiu a captação da qualidade dos materiais e a sua pertinência para a análise desejada;
c) Identificou-se, através de leitura flutuante, indicadores relativos à ADD e os seus efeitos sobre a carreira, permitindo mais tarde a elaboração da árvore categorial de análise dos dados.

Assim sendo, a seleção dos participantes foi condicionada aos critérios de viabilidade e pertinência analítica, visando responder ao problema desta investigação. Importa clarificar que, embora as narrativas partilhadas tenham constituído o ponto de partida ideal para a aproximação ao campo, todo o trabalho analítico subsequente assentou no reporte direto e sistemático ao conteúdo integral das entrevistas. Diante desse recorte, a seção seguinte

reflete sobre a centralidade do método da entrevista enquanto dispositivo de produção de dados e fundamenta a sua articulação no âmbito do projeto FYT-ID.

2.5 Entrevistas semiestruturadas como corpus documental

Os dados coletados para esta investigação são compostos por 20 entrevistas semiestruturadas. Amado (2016) sustenta que as entrevistas se caracterizam enquanto um dos mecanismos mais poderosos para a compreensão dos indivíduos, bem como para a aquisição de informações de variadas áreas. Segundo o autor, através das entrevistas é possível identificar as emoções e as subjetividades dos sujeitos quando a conversa é realizada por meio de uma troca de perguntas e respostas intencionais entre o entrevistador e o entrevistado. Duarte (2004) corrobora com este discurso sobre a importância das entrevistas para a pesquisa científica ao afirmar que:

> Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo. (p. 215)

Observe que a autora destaca a necessidade de uma boa estruturação da pesquisa como condição para que ela possibilite uma profundidade analítica sobre um tema. Deste modo, e compreendendo que há variadas formas de elaboração de entrevistas, para esta pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada como método de coleta de dados. Segundo Amado (2016), nessa modalidade de entrevista há "um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado" (p. 210).

Quando Amado trata da liberdade de resposta, ele corrobora Bogdan e Biklen (1994), ao inferir que na entrevista semiestruturada há a possibilidade de acesso à subjetividade que representa os sujeitos entrevistados, pois a eles é conferida a flexibilidade de discorrer sobre a realidade que compõe diferentes aspectos do objeto de investigação do qual ele passa a

fazer parte. Oportunidade esta que os métodos quantitativos de construção de dados para análise nem sempre conseguem captar.

Para Duarte (2008), essa "liberdade de resposta", corresponde ao acesso a respostas que expressam o modo como os indivíduos observam, vivenciam e analisam o meio no qual estão inseridos, por isso, os depoimentos são permeados de impressões subjetivas e pessoais, mas que representam uma dimensão coletiva de relações sociais. Assim, na entrevista semiestruturada, nada é rígido; necessita-se apenas de seguir os guiões para que a conversa intencional flua em prol do objetivo de investigação.

Assim sendo, visando responder às questões que norteiam a presente investigação, o corpus empírico é constituído por 20 entrevistas semiestruturadas procedentes do projeto FYT-ID. Importa clarificar que a recolha original destas entrevistas visava responder aos objetivos macro do referido projeto, estruturados em torno da produção de narrativas de vida que documentaram os fatores de mudança no sistema educativo português nos últimos 50 anos, bem como a promoção do diálogo intergeracional na docência.

Nesse sentido, embora o guião original do projeto FYT-ID não tenha sido desenhado com o foco exclusivo na ADD, a temática emerge nos relatos de forma orgânica e altamente consistente. Isto ocorre porque os professores, ao reconstruírem longitudinalmente as suas trajetórias profissionais e identitárias face às reformas educativas, identificam a ADD como um dos marcos mais importantes de reconfiguração e regulação do seu quotidiano escolar. Portanto, a seleção destas 20 entrevistas afasta-se de qualquer critério aleatório, fundamenta-se, sim, numa intencionalidade e pertinência temática microanalítica, capaz de revelar, através de um manancial de dados denso e preexistente, os efeitos da avaliação sobre a profissionalidade docente.

A perspectiva exposta no parágrafo acima condiz com os apontamentos de Amado (2016) sobre as análises narrativas, quando o autor afirma que através dessas histórias é possível compreender o que revelam determinadas descrições e interpretações que os sujeitos têm sobre um fato; assim, ocorre o compartilhamento de uma realidade que foi real, quando socializada por quem a descreve.

Partindo desta ideia de captação das impressões dos entrevistados sobre a realidade através das suas narrativas, as entrevistas coletadas ganham forma de transcrições fidedignas que expressam como cada participante vivenciou a ADD ao longo de sua carreira até o momento em que a reforma chegou para pôr um "ponto final" na sua trajetória profissional. Ou seja, não se trata meramente de textos, mas de identidades profissionais expressas por meio de várias histórias.

A partir do exposto, pode-se afirmar que os dados coletados não são apenas respostas consentidas, mas são principalmente memórias verbalizadas, em forma de testemunhos que podem (e tendem) revelar um período de transição da profissionalidade docente. Frente à esta profundidade temática, surge a necessidade de uma análise rigorosa para revelar as entrelinhas presentes nos discursos. O modo como operacionalizamos tal análise é o que a próxima seção apresenta.

2.6 Procedimentos de análise de conteúdo

Os dados obtidos nesta pesquisa foram tratados com base na análise de conteúdo (Bardin, 2000), uma vez que esta abordagem aos dados permite a sua sistematização, a partir da expressão das experiências dos professores entrevistados acerca do objeto de pesquisa investigado nesta dissertação – a ADD. Sobre esta técnica de aferir dados, Bardin (2000) conceitua:

> A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (p. 37)

Vê-se que Bardin (2000) refere-se à análise de conteúdo como um conjunto de técnicas e não a algo único. Tal afirmação decorre das diferentes operacionalizações que este método de análise integra, com potencial para responder a problemáticas de diversas áreas do conhecimento. A esse respeito, Oliveira (2008) afirma que é possível chegar a vários tipos de conteúdo, inclusive, alguns que podem estar escondidos nas entrelinhas de uma comunicação, seja ela expressa oralmente ou por linguagens não verbais. Para Amado (2016),

> […] a técnica de *Análise de Conteúdo* por ser uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados anteriormente apresentadas, no quadro de uma tradição de pendor tendencialmente sociológico (análise social da realidade), e por ser uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer interferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em categorias, tendo em conta as condições de produção desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos. (p. 302)

Esta premissa de uma análise adaptável e ligada à visão social sobre determinada realidade é que nos motiva a tratar os dados educacionais recolhidos por meio das entrevistas

com base nas técnicas da análise de conteúdo, uma vez que estas permitem organizar as percepções dos professores acerca do objeto de estudo, a ADD, de modo a identificar linhas temáticas. Face a tal pressuposto, o trabalho teve início com a fase da organização dos dados, onde ocorreu uma pré-análise que, segundo Bardin (2000), constitui-se a partir da leitura flutuante[10]. Uma vez concluída essa etapa, validou-se os documentos a serem utilizados, convergindo então para a definição dos primeiros indicadores estruturantes da análise dos dados.

Partindo destes princípios, delimitou-se o *corpus*[11] desta investigação, que é construído com base em 20 entrevistas (critério de exaustividade), que abordam de forma significativa um mesmo tema, a ADD (critério de representatividade). Este *corpus* responde, também, ao critério de homogeneidade, uma vez que os dados têm origem em procedimentos metodológicos convergentes, face ao recurso à entrevista semiestruturada. Tal como antes referido, as respostas produzidas por meio das entrevistas corroboram a compreensão do objeto aqui investigado, atendendo, assim, ao critério da pertinência.

Definido o *corpus*, segue-se a leitura atenta e ativa, conforme organiza Amado (2016), ao afirmar que com a realização desta etapa da análise de conteúdo, torna-se possível a identificação de temas pertinentes ao objetivo da pesquisa. O interesse em organizar uma leitura compreensiva do fenômeno da ADD justificou a organização dos dados a partir do critério semântico, portanto, recaindo numa análise de conteúdo de tipo temática. Tal procedimento se justifica pela potencialidade de identificar o modo como nos diversos temas pode haver percepções distintas por parte dos diferentes participantes, ou seja, dos professores.

Conforme problematiza Bardin (2000), na análise de conteúdo de tipo temática, os temas devem ser apoiados a partir de unidades de registros que organizam significados definidos pelo investigador consoante a problemática em foco. Ainda segundo a autora, os temas revelam opiniões, valores e até mesmo tendências presentes nas respostas dadas em entrevistas. Para além disto, a mesma autora declara que esse método de análise permite abranger uma dimensão quantitativa e outra qualitativa do discurso.

---

[10] Constituída como processo de leitura que não se prende a excertos específicos no texto, segundo Bardin (2000).

[11] Segundo Bardin (2000) o *corpus* de uma investigação é constituído pelos documentos que serão submetidos à análise, mas devem seguir os procedimentos de "exaustividade" que corresponde a todos os elementos a serem analisados; a "representatividade" que se constitui dos elementos de amostra até chegar ao universo temático; a "homogeneidade" que trata da caracterização igual dos materiais analisados; e a "pertinência" que traz a adequação dos documentos ao objetivo que se pretende alcançar na análise.

O percurso operatório desta análise seguiu três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento interpretativo dos resultados. Na fase de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante das transcrições das 20 entrevistas, momento inicial que permitiu a familiarização com o corpus e a validação dos documentos face aos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2000).

Partindo destes procedimentos e com a pré-análise constituída, seguiu-se para a exploração do material. Segundo Oliveira (2008), esta etapa "consiste no processo através do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto" (p.572). Desta forma, a tabela 6 exemplifica como estas categorias se desdobram por subcategorias e indicadores elaborados com base na interpretação analítica das narrativas que compõem o material empírico especificamente desta pesquisa.

Tabela 6
Análise de Conteúdo sobre a ADD

Categorias	**Subcategorias**
Perspectivas sobre a ADD	Características da ADD
	Desafios e constrangimentos da ADD
	Oportunidades e potencialidades
Representações sobre a ADD	ADD como instrumento de regulação
	ADD enquanto instrumento formativo
Efeitos da ADD	

Fonte: autora da pesquisa (2026)

Nesta investigação, as transcrições das entrevistas foram submetidas a um processo de codificação sistemática que permitiu a criação dos significados quando os dados brutos da entrevista foram organizados tematicamente em unidades de registro. Para isto, as falas dos professores foram recortadas e agrupadas de modo a atender os objetivos da pesquisa e, posteriormente, foram codificados e expostos por meio de indicadores[12] para cada unidade.

[12] Segundo Amado (2016) os indicadores expressam o sentido da unidade de registro e podem ser constituídos por palavras-chave ou expressões pertencente as unidades a que ele se refere.

Para Amado (2016), a importância da criação de unidades de registros está na possibilidade de utilizar palavras-chave, textos completos ou apenas trechos, que servem como exemplos aos sentidos empregados nas falas dos entrevistados. Este processo, bem como a codificação e atribuição de indicadores ocorreu de forma manual, por meio de uma imersão da investigadora no *corpus* da pesquisa. Avalia-se que este método escolhido possibilitou a captação da subjetividade presente nas entrevistas dos professores, bem como a identificação dos significados que os efeitos da ADD têm sobre a profissão docente. Em apêndice (Apêndice 1), é possível consultar a árvore categorial e exemplos da codificação realizada, com identificação das categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registro. Conforme defende Amado (2016):

> Nestas releituras sucessivas da matriz há que fazer uma reflexão sobre se as categorias formuladas são adequadas aos objetivos da análise; se as subcategorias fazem sentido e se as estamos a designar de modo a desdobrar o sentido das categorias (tendo sempre em conta o que é dito nas unidades de registo); se os indicadores apontam também para o desdobramento das subcategorias e contribuem para lhes ampliar o sentido; se não estamos a repetir-nos ou a separar conceitos que deveriam estar próximos ou interdependentes (por exemplo, criando uma categoria que, de preferência, deveria ser uma subcategoria de uma outra categoria já formulada); se determinadas unidades de registo, afinal, deveriam ser classificadas noutra categoria ou subcategoria. (p. 332)

Com base na reflexão de Amado (2016) acerca da análise de conteúdo, realçamos que o tratamento dos dados implicou uma releitura sucessiva e uma reflexão constante sobre a adequação das subcategorias e indicadores, garantindo que estes desdobraram o sentido das categorias macro sem que ocorressem sobreposições conceituais. A identificação sistemática desses núcleos de sentido viabilizou mapear os efeitos e as dinâmicas que as políticas de ADD assumiram na vida profissional e no quotidiano escolar dos docentes.

Com isso, procedeu-se ao tratamento e à discussão dos resultados por meio da inferência interpretativa. Ainda para Amado (2016), a interpretação é um dos momentos mais importantes da pesquisa, pois ultrapassa a mera descrição do conteúdo manifesto. Trata-se de uma técnica que busca compreender as significações que são contextuais e são construídas com base em outros significantes.

O tratamento dos dados, portanto, exigiu um processo de releituras, onde após as unidades de registros serem organizadas, seguiu-se para a organização dos resultados por meio de inferência interpretativa, pois não bastava descrever as falas dos entrevistados, mas

sim entender as causas de determinadas falas e os efeitos das percepções dos professores sobre suas práticas. Sobre este processo interpretativo dos resultados organizados, Amado (2016) afirma tratar-se de:

> Uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em 'categorias', tendo em conta as 'condições de produção' (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos. (p. 350)

Para Bardin (2000), inferir e significar as mensagens dos entrevistados permite que:

> "os conteúdos encontrados estão ligados a outra coisa, ou seja, aos códigos que contêm, suportam e estruturam estas significações [cf. supra], ou então, às significações "segundas" que as primeiras escondem e que a análise, contudo, procura extrair: mitos, símbolos e valores, todos esses sentidos segundos que se movem com descrição e experiência sob o sentido primeiro." (p. 16)

Amado (2016) concorda com Bardin (2000) ao afirmar que a interpretação dos resultados permite atribuir significados, por vezes escondidos, mas que estão presentes de forma qualitativa e quantitativa em um estudo. Não obstante, o autor aponta que a interpretação é um dos momentos mais importantes da pesquisa, pois neste processo está contida não apenas a autoridade do texto, mas também a autoridade do investigador sobre o que foi analisado.

Apesar do termo "autoridade" ser expresso, ressalta-se que a investigação qualitativa, nos moldes do paradigma fenomenológico-interpretativo, não considera uma interpretação inflexível. Pelo contrário, este processo exige diálogo com as ideias que fundamentam teoricamente a problemática. Nesse sentido, o referencial teórico-metodológico deve ser suportado em consonância com a literatura que informa o quadro teórico, por forma a garantir uma reflexividade corrente sobre o discurso avançado pelos participantes da investigação.

Esta postura emana da necessidade de assegurar uma credibilidade teórica à investigação. Para Amado (2016), esse processo implica, ainda, a triangulação no rigor metodológico que permite a compreensão profunda do fenômeno pesquisado, de modo que se observa na cristalização da investigação qualitativa, a defesa de uma interpretação de

mundo subjetiva, onde há diversas narrações e interpretações para um mesmo objeto de estudo.

Face ao exposto, interessa realçar que esta investigação assume a interpretação dos dados a partir de uma leitura que não considera os resultados como estáticos, mas como um retrato dinâmico em que se pode aceder às percepções, contradições, resistências e subjetividades que fazem parte das discussões sobre a ADD. As visões expressas pelos diferentes participantes da investigação não somam uma só verdade, tampouco as teorias chegam para aceder a uma interpretação da realidade. No desenho da investigação qualitativa, os dados se traduzem como resultados articulados das dimensões teórico-metodológica e empírica que, no nosso caso, permitem aceder a uma visão multifacetada sobre os efeitos da ADD sobre a profissionalidade docente.

2.7 Considerações ética

Conforme descrito ao longo deste capítulo metodológico, a investigação realizada transcorreu pautada na história de vida profissional de professores portugueses. Isto revela a prática profissional adotada por eles enquanto o país se desenvolvia já em tempos de democracia. Portanto, rever estas memórias do passado requer rigor ético para assim fazê-lo sem desrespeitar as memórias que formam os atores e cenários aqui contextualizados.

Neste sentido, Amado (2017) afirma que não há uma práxis ética única, mas que todas elas devem ser baseadas em uma relação de confiança e sinceridade entre entrevistador e entrevistados. Isso significa expressar fielmente os objetivos e métodos adotados na pesquisa, incluindo os critérios de confidencialidade e privacidade para com aqueles que participam enquanto entrevistados.

Deste modo, encerra-se esta fundamentação metodológica com a explicitação dos critérios éticos adotados para o tratamento de dados, para a garantia do rigor de análise e assumindo-se as limitações referentes ao desenho investigativo. Nesse sentido, importa citar o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) como instrumento legal que norteia a ética investigativa nesta pesquisa que ocorreu em contexto europeu.

Cabe aqui a ressalva de que esta investigação teve a utilização dos dados disponíveis no repositório do projeto FYT-ID previamente autorizada pela coordenação do projeto. Além disso, todos os participantes autorizaram, na recolha original (FYT-ID), a gravação, transcrição e análise dos dados produzidos para fins científicos, tendo assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nesta investigação, optou-se por manter os pseudônimos atribuídos pela equipa do FYT-ID aos entrevistados. Esta decisão contribui para a garantia do anonimato, considerando a sensibilidade da discussão sobre os efeitos da ADD, que tende a gerar discursos críticos à operacionalização desta política. A manutenção dos mesmos pseudónimos salvaguarda também uma exploração compreensiva dos percursos profissionais aqui abordados através da leitura de outros materiais publicados.

Outro ponto importante para o desenvolvimento dessa investigação foi quanto à utilização da transcrição fidedigna das entrevistas para que, através da leitura flutuante do referido material, se alcançassem os sentidos dados pelos entrevistados às questões referentes à ADD. Nessa perspectiva, os autores Bogdan e Biklen (1994) descrevem que "a característica mais importante de um investigador deve ser sua devoção e fidelidade aos dados que obtém. Confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista" (p. 77).

A postura de avaliar sem distorcer dados leva a uma reflexividade baseada na honestidade intelectual sobre todos os materiais que constituem esta investigação. Neste mesmo sentido de honestidade, tratou-se também as questões referentes às limitações que condicionam esta pesquisa. Uma primeira questão tem que ver com o recurso a dados secundários, o que implica que a análise teve de assentar em instrumentos anteriormente validades e sobre os quais a investigadora não teve controle, o que impede, por exemplo, de realizar alguma clarificação acerca das reflexões avançadas.

Ainda neste sentido de utilização de dados secundários, sendo amplo o foco do FYT-ID, tendo abrangido 50 anos de percursos de docência em Portugal, foi necessário fazer uma filtragem relacionada às questões específicas da ADD em todas as suas dimensões. Entretanto, isto não modificou o sentido das entrevistas, já que entender outros contextos, que os entrevistados verbalizaram, fez-se necessário para compreender a visão que estes construíram e resultou em sua percepção sobre a avaliação a que os professores eram submetidos.

Por fim, apreende-se que a articulação das exigências do RGPD, do protocolo ético do projeto FYT-ID e do rigor que a investigação qualitativa deve estar condicionada permitiu que houvesse a cristalização das narrativas feitas pelos participantes das entrevistas, o que culmina na possibilidade de iniciar a discussão dos resultados desta investigação, na seção a seguir.

CAPÍTULO III – ENTRE O IDEAL FORMATIVO E A PERFORMATIVIDADE REAL: OS EFEITOS DA ADD NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Introdução

No primeiro capítulo desta pesquisa, discutiu-se o referencial teórico e o enquadramento político que sustentam as discussões sobre a ADD. Em seguida, no segundo capítulo, socializou-se as opções metodológicas que informam o desenho desta pesquisa. O presente capítulo dá conta da análise dos resultados dos dados empíricos.

Cabe relembrar que o material abordado tem origem no projeto FYT-ID, compreendendo 20 entrevistas semiestruturadas, realizadas com um público de professores que iniciaram a vida profissional enquanto docentes nos anos de 1970. Estes professores tiveram suas atividades profissionais realizadas ao longo dos últimos 50 anos em escolas portuguesas, de modo que as suas histórias remetem a um amplo acervo de experiências em diversos temas educacionais. No caso dessa dissertação, optou-se por realizar um recorte analítico centrado nas narrativas específicas sobre a ADD.

A partir deste afunilamento, os dados foram tratados com base na análise de conteúdo, organizando-se unidades de registro, bem como os indicadores, que ajudam a sistematizar os efeitos dos modelos de ADD sobre a prática profissional docente. A escolha deste método de análise permitiu a interpretação adequada do material coletado e a atribuição de significados às narrativas, num processo de análise que pautou a interpretação dos dados segundo o cruzamento do referencial teórico com o conhecimento empírico dos participantes.

A estruturação dos dados resultou numa grelha de análise composta por três categorias, conforme apresentado na seção metodológica: a) Perspectivas sobre a ADD; b) Representações sobre a ADD; c) Efeitos da ADD. Algumas destas dimensões contêm subcategorias, que ajudam a organizar os dados na sua compreensividade. Com base nisso, este capítulo resulta em uma organização composta por três seções temáticas. A seção 3.1, incide sobre as perspectivas gerais sobre a caracterização da ADD. Nesta parte, são reveladas as perspectivas dos professores sobre a materialização dos modelos de ADD. A seção 3.2 aborda então as representações sobre a ADD. Como o título sugere, traz aspectos relacionados às percepções docentes sobre as demandas profissionais oriundas da ADD e respetivas problematizações. Por fim, a seção 3.3 dedica-se aos efeitos da ADD sobre a profissionalidade docente. Expõe, nesse sentido, as consequências da ADD para a prática docente.

Cabe ressaltar que se compreende a perspectiva docente como ponto interpretativo sobre a realidade. Segundo Coulon (1993), citado por Amado (2016), no paradigma fenomenológico-interpretativo a perspectiva é entendida como uma resposta coletiva e coordenada que ocorre quando sujeitos compartilham de um problema que pertence a um contexto. Não é apenas opinião sobre algo, mas sim uma ferramenta que guia as ações intencionais para que um grupo possa lidar com o problema em comum.

Partindo deste pressuposto, afirma-se que este capítulo tem como objetivo central compreender através das narrativas docentes como uma política neoliberal para a educação, neste caso materializada pela ADD, modifica a ação docente, bem como interfere na autonomia, identidade e ética profissional destes profissionais.

3.1 Perspectivas gerais sobre a caracterização da ADD

Uma vez regulamentada pelo DR nº2/2008, a ADD passa a ser operacionalizada objetivando o sucesso educativo. Isto inclui o desenvolvimento profissional docente e a valorização do mérito, logo, o reconhecimento através de um sistema de premiação por meio da progressão de carreira. Entretanto, Henriques (2023) revela que um conjunto de tensões ocorre entre a formulação legal da ADD e sua concretização no espaço escolar.

Ainda segundo Henriques (2023), não houve clareza e organização na operacionalização da ADD. Nesta mesma perspectiva, Sousa (2017) revela que as escolas não pareciam estar preparadas para desenvolver a avaliação docente e, por este motivo, a ADD tomou um cunho administrativo em vez de formativo. Já nestes primeiros apontamentos, encontram-se os desencontros entre a teoria e a prática que envolvem a ADD e que, provavelmente, a impedem de ser caracterizada a partir do seu potencial formativo.

É neste contexto marcado por conflitos que a ADD, ao longo dos anos, segue sendo exercida nas escolas, ainda que por meio de um modelo que pouco favoreça o desenvolvimento profissional docente previsto por lei. Frente a estas premissas, surge a temática, a ser tratada a seguir, referente à burocratização e suas implicações para o ato pedagógico da avaliação docente.

3.1.1 Da pressa à burocratização: incoerência da ADD

Nas narrativas que fazem parte do material empírico desta investigação, a ADD enquanto instrumento avaliativo de cunho administrativo e burocrático tomou vez quando

se investigava a percepção dos professores sobre o modo como a ADD foi aplicada nas rotinas profissionais. A esse respeito, o professor César afirma que "Houve pressa em operacionalizar [a ADD]. Se calhar deveria ter havido um período experimental, se calhar em termos voluntários, algumas instituições voluntariarem-se para aplicarem o modelo".

O professor César explica que, possivelmente, por ter ocorrido de forma apressada, não houve tempo para testagem do modelo de ADD e isto implica na existência de problemas para operacionalizar a avaliação docente, já que os objetos dela parecem não estar refletidos nas especificidades do contexto escolar. Segundo Sousa (2017), foi a partir do DL n.º 15/2007 que o novo modelo de ADD iniciou-se nas escolas sem que estas estivessem prontas para efetivá-lo. De qualquer forma, essa implementação perpetuou-se nos anos seguintes.

Henriques (2023) corrobora com este discurso de pressa em operacionalizar a avaliação docente quando descreve que a ADD foi imposta em meio a tanta inflexibilidade que perdeu o sentido formativo da avaliação, pois quando ela passou a ser operacionalizada, não houve esclarecimento sobre o processo que permitiria a criação de uma cultura de avaliação para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)[13].

Deste modo, compreende-se que os normativos e a forma como eram impostos expuseram a urgência para que o processo de avaliação ocorresse, mas também contribuíram para o surgimento de dúvidas sobre procedimentos que deviam ser realizados na ADD. A fala da professora Violeta revela este mesmo sentido:

> Quando chegámos à questão das avaliações: como é que se avalia? Como é que se faz? Pronto, eu também fiz sempre parte desse fenómeno do que avaliávamos e do que produzíamos, os documentos e essas coisas, também fiz parte desse grupo. […] a avaliação é um relatório crítico que a pessoa tem de fazer da atividade que desenvolveu.

Os questionamentos de Violeta manifestam a insegurança gerada sobre a introdução da ADD nas escolas, mas não apenas isto, expõe como a avaliação passou a ser entendida enquanto um fenômeno voltado à produção (de avaliação, de documentos). No caso de Violeta, é destacado o preenchimento de relatórios destinados ao Conselho Diretivo que culmina na aproximação da ADD enquanto um ato administrativo em invés de trabalhar para o DPD.

[13] Nesta investigação entende-se o Desenvolvimento Profissional Docente enquanto um processo formativo que permite construir novas aprendizagens para o alcance de melhorias profissionais numa linhagem contínua. Falamos dele relacionando-o a ADD porque ele é um dos objetivos do processo de avaliação.

A partir das falas dos professores César e Violeta, apreende-se que a pressa pela realização da ADD levou à perda de foco avaliativo e até mesmo de sentido. Quando Violeta questiona "Como é que se faz?", ela reflete sobre não estar clara a intenção do alvo avaliativo. Essa temática também se revela na narrativa da professora Catarina, quando ela verbaliza que "o foco da avaliação, que era o que não acontecia, o foco da avaliação, isto é, naquilo que a ministra[14] propunha, a nossa prática letiva não era avaliada.

Neste sentido de perda de foco da ADD, a professora Joana corrobora com a professora Catarina quando acrescenta que "Não se olhava àquilo que é, efetivamente, a função do professor. Porque apesar do conteúdo funcional ser e estar definido, aquilo que a Ministra mandou, ultrapassava tudo isso". Catarina descreve como a avaliação estava em desacordo com o que, de fato, precisava ser investigado para compreender o trabalho docente.

Nessa conjuntura, a professora Maia descreve este processo como sendo perverso: "Mas o que digo sobre a avaliação de desempenho é que é, de facto, perversa. Por quê? Primeiro, não avalia o que devia avaliar. Não avalia, ponto". Neste sentido, a professora parece entender que quando os professores precisam dedicar tempo para a validação de suas ações através de preenchimento de um documento, este processo é reconhecido e validado com base no documento gerado, fato este que não compreende a totalidade da complexidade que se faz presente nas práticas pedagógicas e, até mesmo, no sentido que o trabalho tem para o profissional.

A perda de foco avaliativo descrita por diversos professores é relevante, especialmente quando o DR n. º2/2008 dispõe em seu artigo 15, a seguinte menção acerca das fases do processo de avaliação:

> O processo de avaliação compreende as seguintes fases sequenciais:
> a) Preenchimento da ficha de auto-avaliação;
> b) Preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores;
> c) Conferência e validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de Excelente, Muito bom ou de Insuficiente, pela comissão de coordenação da avaliação;
> d) Realização da entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado;
> e) Realização da reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final. (DR nº2/2008)

[14] A ministra a que Catarina se refere é Maria de Lurdes Rodrigues, responsável pela implementação da ADD em Portugal. Esteve no exercício da função ministerial no período de 2005 a 2009, sendo recorrentemente citada nos relatos dos professores como a principal agente de transformações negativas na política educacional portuguesa no contexto de ADD e suas implicações para a ação docente.

O normativo expõe como a ADD deve ocorrer nas escolas portuguesas e evidencia o fato de ter sido implantado enquanto ação burocrática que se estabelece por meio do preenchimento de fichas. Entretanto, este processo burocrático que passa a fazer parte da avaliação dos professores não ocorre apenas em Portugal, mas na União Europeia como um todo. Segundo Lima (2019), trata-se de uma tendência técnico-instrumentalista que faz parte da educação para o capital.

Lima (2019) ainda afirma que a tendência tecnicista empregada na educação faz parte das políticas educacionais implantadas por organismos neoliberais, assim, a forma de gerir e aferir resultados por meio de questionários e relatórios revelam o motivo do caráter burocrático empregado na educação: formação para o capital humano[15]. Portanto, compreende-se que o modelo de ADD empregado não dialoga com a complexidade que faz parte da ação docente e de suas práticas pedagógicas.

Neste sentido, a existência de uma burocratização nos procedimentos da ADD carrega consequências para a transformação qualitativa que deve estar presente na carreira docente. Deste modo, na acepção de uma dinâmica de ADD incongruente com o seu verdadeiro propósito, Jardilino et Al. (2021) referem que a validade da ADD é contestada quando os procedimentos dela não são adequados, logo, o propósito de avaliar para contribuir com o DPD não ocorre e, em seu lugar, a legitimidade da avaliação docente é julgada como incoerente.

A referência na literatura sobre uma ADD implementada em caráter de urgência e que pouco se ajusta às especificidades do docente e da escola condiz com as narrativas de diversos professores. Amanda, professora do 3º ciclo, por exemplo, relata sobre o que para ela representa a ADD quando esta passou a fazer parte da rotina dos professores:

> […] A avaliação docente, que nem se trata de justiça ou de injustiça, que isso já nem dá para explicar, mas a forma como esta avaliação... Evidentemente que ninguém, todos os professores, todos os profissionais, sejam eles do que forem, evidentemente que devem estar sujeitos a um tipo de avaliação, mas ela tem que ser, no mínimo, no mínimo, não é só coerente, mas objetiva. E que não é.

[15] Sobre isto, a seção "1.1 Neoliberalismo e educação: o projeto dos organismos multilaterais" desta dissertação dedica-se com detalhamento sobre a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais e a forma como este sistema tem modificado a educação ao longo dos anos.

A partir da fala da professora Amanda, observa-se uma concepção de que os professores devem passar por um processo avaliativo, mas diferente daquele que é realizado na ADD. É importante esta perspectiva, pois ela esclarece que não há um movimento docente contra o ato de avaliar, mas com uma postura crítica face à forma como este ato tem sido assumido nos modelos de ADD.

Não obstante, a professora Amanda revela que vê na avaliação à qual são submetidos, um processo sem objetivo, portanto, confuso. Não se trata de uma narrativa única sobre este tema quando aproximamos a narrativa de Amanda com a de outros professores, tais como César, Catarina ou Violeta. O discurso expresso evidencia uma dicotomia entre o processo avaliativo previsto por normativos e a qualidade de sua execução enquanto um processo avaliativo reflexivo.

Essa tensão entre ADD quanto ao propósito normativo e o propósito para o DPD é explicitada por Jardilino et Al. (2021), quando os autores defendem que por haver esta contradição na operacionalização da avaliação, os professores a percebem enquanto instrumento de prestação de contas, ou seja, a ADD assume um caráter somativo. Nesta mesma premissa, Henriques (2023) descreve que um dos participantes de sua pesquisa qualificou a ADD como uma "falácia" (2023, p. 70), já que os objetivos que a anunciavam eram diferentes daqueles que se operacionalizavam.

Para Serrano (2015), a ideia de avaliação dos professores enquanto somativa é real e condiciona diretamente a possibilidade formativa que deveria vir da ADD. Esta ausência de uma dimensão formativa na visão dos professores, é que fortalece o discurso de ADD enquanto um processo incoerente, tal como citado por Amanda. Ainda neste sentido, Virgílio, outro professor participante desta investigação, expressou sua percepção sobre a avaliação enquanto um teste no qual eram submetidos: "Era uma espécie de prova de aptidão. Depois de terem feito uma licenciatura, depois de terem feito o seu estágio, estavam [os professores] condicionados a uma prova, o que era um disparate. E eu nem percebo".

A fala do professor Virgílio evidencia a conceção da ADD como mais um processo avaliativo ao qual os professores eram submetidos. Entretanto, cabe a ressalva de que a sua reflexão não abordava a ADD em si, mas sim uma Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades (PACC)[16] onde os professores eram testados para então ingressar na carreira.

[16] A PACC parte do DL nº 15/2007, uma reforma ocorrida da carreira docente enquanto o Ministério da Educação era regido por Maria de Lurdes Rodrigues, e foi considerada requisito obrigatório para ingresso na carreira docente. Foi regulamentada pelo DR nº 3/2008, mesmo ano em que o DR nº 2/2008 determina a ADD, sendo esta a razão de constantemente a PACC ser associada à ADD. Permaneceu ativa por nove anos, tendo sido revogada pela Lei nº 16/2016)

Funcionava para atestar que o professor estava apto para dar início à vida profissional, mesmo tendo concluído a licenciatura e os estágios pedagógicos. Assim sendo, provavelmente, Virgílio, associa a PACC à ADD quando descreve a constância em que os professores eram avaliados, fato que culmina na confusão entre os processos avaliativos que questionavam as ações docentes.

Neste mesmo sentido, a professora do 3º Ciclo e Ensino Secundário, Camila, descreve que, anterior ao modelo de ADD, já ocorria um outro exame a que ela foi submetida, centrado na documentação de todas as ações docentes. Segundo explica a docente, o processo avaliativo não valorizava a ação docente, mas permitia o acesso ao 8º escalão[17]:

> O exame era uma prova que tinha que se apresentar o currículo e, portanto, era uma avaliação de currículo e depois era um exame oral. Enfim, uma conversa com três professores, um da nossa área específica, no meu caso de Português e Francês. Depois, um senhor da Universidade do Minho, que era o que fazia perguntas sobre, enfim, o sistema de ensino, se a gente concordava com a avaliação do professor nos moldes de então. E depois uma outra pessoa que era da área das Pedagogias. (Camila)

Avaliava-se para começar a exercer a função, avaliava-se durante o exercício para progredir na carreira. Apreende-se que todos estes processos avaliativos decorrem do ideal de desconfiança quanto à qualidade da ação docente. Quando o professor Virgílio declara "E eu nem percebo", possivelmente, revela o não entendimento de que uma prova de múltipla escolha poderia validar a qualidade de um professor, o que, por sua vez, acaba por ignorar a trajetória acadêmica vivenciada por ele ao longo de sua formação.

Para Tardif (2017), a prática profissional docente não deve ser pautada como estática. Logo, a forma de avaliar professores com base em provas, testes, preenchimento de grelhas e relatórios não é o método adequado para essa profissão, que tem uma complexidade em sua forma de existir. Ao contrário, isto só acarreta uma constante desvalorização do profissional docente.

Face a esta lógica de trabalho técnico e avaliações, Virgílio, professor de língua portuguesa que exerceu a docência por 26 anos em uma mesma escola, enquanto

[17] As provas de Acesso ao 8º ocorreram partir dos meados de 1990, sendo extintas em 1995. Eram regidas pelo Estatuto de Carreira Docente de 1990 e permitiam chegar ao topo da carreira docente por meio de provas públicas que compreendiam uma análise de currículo, avaliação feita por um júri externo e defesa oral daquilo que se apresentava enquanto docente.

paralelamente tinha outros cargos, evidencia uma memória sobre um episódio de reflexão crítica e construção coletiva na escola:

> "Lembra-se daquela história da avaliação, aquela grande confusão que foi a avaliação dos professores? Nós resolvemos fazer uma peça que era as "Gralhas e grelhas" e aquilo foi... toda a gente, particularmente, os professores, que estavam a viver aquele momento. Aquilo foi hilariante.

O referido professor explicou que fazer peças teatrais na escola sempre foi comum para ele e que isto acabava por aproximá-lo dos alunos a ponto de manterem amizades além das salas de aula. Com os colegas de trabalho, Virgílio trabalhava de forma coletiva. Gostava de consultar os colegas sobre tudo o que viesse a facilitar o trabalho que exerciam. Apesar dessas boas relações com alunos e colegas, com a introdução da ADD, o professor relata que o exercício do trabalho sofreu alguns constrangimentos. Assim, através da arte, junto a alunos e outros colegas de profissão, buscou formas de inovar até mesmo nas críticas que teciam sobre a avaliação.

Deste modo, a partir da história profissional de Virgílio e da narrativa aqui expressa, entende-se que quando o professor qualifica como "grande confusão" a ADD, ele expressa a ambiguidade presente na operacionalização da avaliação, bem como as dificuldades que os professores sentem em compreender como um processo técnico é capaz de induzir valor sobre a atividade docente, ou seja, a mesma confusão já demonstrada em outros relatos aqui trazidos.

Não obstante, para além da incompreensão quanto aos procedimentos avaliativos aos quais os professores eram submetidos, a fala expressa como os professores utilizaram a arte para ressignificar a ADD, tornando-a objeto de crítica expressa através do humor que neste caso não suaviza os problemas gerados pela ADD, mas sim os ironiza de forma coletiva, revelando as tensões e contradições presentes no modelo avaliativo.

3.1.2 Desarticulação dos critérios avaliativos com a prática pedagógica

A seção anterior a esta mostrou os caminhos que revelam a percepção de que a ADD é um processo burocrático e incoerente, ao desarticular os objetivos da avaliação docente da especificidade da prática pedagógica presente nas atividades profissionais dos professores. Nesta seção, aponta-se a forma como o desempenho docente é mensurado, bem como os reflexos disso sobre a carreira docente.

Inicia-se, então, pelo entendimento de prática letiva, uma vez que se apresenta como assunto recorrente quando se fala do ato de ensinar e da avaliação desse processo. Tardif (2017) afirma que o ensino escolar tem um caráter geral e é permeado por adaptações frequentes na prática docente à realidade presente nas salas de aulas, já que envolve a interação de sujeitos. Neste mesmo sentido, Nóvoa (2022) descreve a inconstância das salas de aula como algo que define o trabalho pedagógico e que atribui sentido à educação, assim como é a partir dela que se constitui o conhecimento profissional docente.

Por conseguinte, neste cenário de imprevisibilidade, como as avaliações qualificam o trabalho docente com base em critérios estáticos de mensuração? Para a professora Aurora, a ADD não consegue compreender a totalidade do trabalho docente, visão que expressa ao afirmar que "se eu der umas aulas de porcaria dão-me um bom, dão-me um suficiente, dão-me um medíocre. Se eu der umas boas aulas dão-me um bom ou um muito bom, mas é nas aulas que se vê o que a pessoa é!".

A fala constrói um sentido de que a prática letiva, na ADD, não se revela enquanto um espaço de indicação da competência docente. A professora apreende que quando a ADD desvaloriza o processo de desenvolvimento profissional de modo amplo, reduzindo este processo à atribuição de resultados qualificados como "insuficiente, bom, muito bom", a avaliação ignora a dinâmica presente no ato de ensino, uma vez que não reflete o dinamismo que se materializa nas salas de aula.

No artigo 21 do documento normativo da ADD, o sistema de classificação é apresentado, constando as menções de insuficiente, regular, bom, muito bom e excelente. Estas menções são atribuídas enquanto menções qualitativas que devem estar de acordo com o "grau de cumprimento dos objectivos fixados e com o nível de competência demonstrada na sua concretização, tendo em conta os princípios orientadores que forem formulados pelo conselho científico para a avaliação de professores para a definição dos respectivos padrões" (DR n.º 2/2008).

Nota-se, no ato normativo, a presença de termos caracterizadores do processo avaliativo como "cumprimento de objetivos" e "padrões", como a fonte de exposição sobre a forma estática como é compreendido o trabalho docente. Fato este que difere da prática pedagógica defendida por Tardif (2017) e Nóvoa (2022).

Neste sentido, o professor César acrescenta para esta discussão quando revela que "O professor é mais avaliado pela sua produção científica do que propriamente pela parte pedagógica das aulas que dava". A fala expõe que o critério tem um peso avaliativo maior quando o preenchimento das fichas, na autoavaliação por exemplo, é estruturado de forma a

demonstrar os resultados avaliativos de alunos em termos comparativos no ano letivo, por disciplina, por evolução média, por avaliação externa.

No artigo 18 do DR n.º 2/2008, esta autoavaliação descrita pelo professor César era vista enquanto "produção científica" porque tinha o foco nas metas estabelecidas que deveriam estar articuladas com o que era planejado pelo Conselho Geral e pela Direção. No modelo vigente de ADD, o DR n.º 26/2012, passa a existir no artigo 17 o "projecto docente", de caráter opcional, mas onde os professores devem expor, em forma de texto, em até duas páginas, o seu respectivo contributo para o projeto educativo que engloba a escola da qual faz parte.

Trata-se então de uma tentativa de minimizar as críticas geradas pelos professores à burocratização à qual eram submetidos no DR n. º 2/2008, bem como dar um cunho de flexibilidade e de humanização à ADD, quando permite a reflexão por meio da escrita, ao que antes era constituído como um processo avaliativo com base em métricas estáticas. Entretanto, na ADD, segundo o DR nº 26/2012, o peso avaliativo continua atribuído ao relatório crítico que tem cunho obrigatório, assim como a professora Otávia explica a sua operacionalização: "Compreendo que se façam, pois é uma maneira de obrigar o professor a trabalhar, mas eu não preciso que me obriguem a trabalhar. Eu não precisava de fazer esses relatórios".

Não obstante, a arbitrariedade também se faz presente no processo avaliativo quando os professores revelam encontrar dificuldade em entender os critérios avaliativos e os resultados atribuídos, conforme narra a professora Violeta: "A atividade que eu desenvolvi era claríssima perante toda a gente. Mas eu, na avaliação, tive 7. Eu tive 7, portanto, digamos que, basicamente, o Satisfaz. Por quê?".

O questionamento final da professora Violeta ressoa além da insatisfação com o resultado, mas, principalmente, discorre sobre a incompreensibilidade sobre o processo avaliativo, pois os critérios são claros, mas não dialogam com a observação sobre a prática letiva. Assim este problema tende a contribuir para a perda da legitimidade da ADD na perspectiva dos professores. Nessa mesma premissa, Violeta acrescenta:

> Ora, acontece que eu, nesse ano, já não era Coordenadora de Departamento. E então o que é que eles decidiram? Decidiram que os Coordenadores de Departamento, independentemente de terem feito muita coisa ou pouca coisa, não interessava, tinham 8. Os outros, que estavam mais acima, teriam 9 ou assim. A ralé tinha 7, pronto.

Violeta vem de um contexto em que, no ano de 2009, foi eleita a melhor professora na escola, segundo os alunos. Com orgulho, ela narra ter recebido o certificado por este desempenho que a descrevia como uma profissional dedicada ao ensino e carinhosa com os alunos, ela era a pessoa que lhes passava confiança e esperança.

Deste modo, a professora Violeta expõe o contraste vivenciado no que respeita à sua ação profissional vista por alunos e a avaliada em meio à burocracia da ADD. A sua reflexão evidencia critérios implícitos que operacionalizaram a ADD: o fazer docente, bem-feito ou não, era avaliado conforme o cargo ocupado para além da função docente, não ter coordenação tem implicação direta no resultado da avaliação. Logo, ter a atribuição de uma nota que não considera a dimensão pedagógica de um processo de ensino-aprendizagem expõe um processo avaliativo injusto que vê na função administrativa a uma forma de impulsionar a avaliação dos professores.

Aqui o discurso parece recair sempre no sentido administrativo da avaliação porque quando os professores faziam o preenchimento das fichas avaliativas, faziam-no de acordo com as funções exercidas, portanto, o professor com cargos de coordenação acumulava a pontuação máxima, segundo os critérios normativos. É fato que o DR n.º 2/2008 não explicitava que isto era requisito para obtenção de uma nota maior, entretanto, ele criava mecanismos que dificultava o acesso ao topo por parte daqueles professores dedicados somente à sala de aula.

Teimoso et al. (2022) afirmam que um dos desafios que marcam a ADD é relacionado à transparência no processo. Os autores explicam que os critérios avaliativos devem estar explícitos de forma clara entre as duas partes (avaliador e avaliado) para que se evite ruídos entre estes profissionais. Assim sendo, no caso exposto pela professora Violeta, a narrativa revela o sentido de injustiça em meio ao processo arbitrário que se configurou na avaliação daquela altura.

Ao afirmar que "a ralé tinha 7", a professora Violeta verbaliza a visão de exclusão dos professores dedicados à sala de aula que se viam condenados ao 7 enquanto resultado qualificado como "bom". Estes professores não poderiam atingir uma nota maior. Daí decorre o sentimento de perda de dignidade, expresso pelo termo "ralé" para caracterizar aquele grupo de professores submetido a um processo avaliativo arbitrário.

Segundo Jardilino et al. (2021), para uma avaliação ocorrer no sentido de contribuir com o DPD, é preciso haver clareza nas finalidades e nos critérios avaliativos. Nesse sentido, é necessário expressar com transparência o motivo da avaliação e as decisões que envolvem este processo para que assim seja possível que a ADD ocorra de forma leal ao

desenvolvimento da prática docente. Quando isto não ocorre, narrativas como a da professora Catarina são rotineiramente construídas:

> E as pessoas, não era com medo da avaliação - ao contrário do que ela dizia [a ministra] -, era exactamente acharem que aquilo não avaliava nada, avaliava professores que fizessem imenso show off. […] "Eu vou levá-los não sei onde" e "Vou fazer não sei o quê". E sabe Deus o que se passava na sala de aula.

A fala expressa a descrença quanto ao processo em que ocorria a ADD. Não obstante, revela também que não havia medo de ser avaliado, mas havia mecanismos criados para satisfazer os resultados esperados, em que os professores adaptavam suas realidades para atender ao que deveria ser registrado em relatórios e fichas, por isso, a ideia de realizar várias atividades extraclasse com os alunos, já que o olhar para a sala de aula não se configurava como pertinente ao processo avaliativo.

As falas das professoras Violeta, Catarina e na de Aurora quando ela diz "eram os relatórios. Relatório disto, daquilo, mais um relatório," demonstram a valorização pelo que é visível, exemplificado pela ideia de performar algo que satisfaz os critérios avaliativos. Neste sentido, o ato performativo[18] toma frente quando a professora expressa ser necessário um "show off" para o cotidiano escolar porque, possivelmente, apenas deste modo ocorria o reconhecimento formal sobre as práticas educativas, mesmo que isso, nem sempre, consiga demonstrar a qualidade presente no desenvolvimento do ensino.

Segundo Ball (2012), a performatividade junto ao gerencialismo são ferramentas da nova forma de gerir com base na centralidade do Estado para o bem-estar público, estratégias impulsionadas pela OCDE, que, na verdade, configuram-se enquanto sistemas de controle que professam por uma perfeição na performance. No entanto, isto não ocorre na prática, pois distancia-se da dimensão do profissionalismo, em que se inclui a docência também.

A esse respeito, Roldão (2005) reforça que esse controle sobre a docência em Portugal ocorre pelo menos há 150 anos e que esse processo tem sido pautado no cumprimento dos normativos, que servem de ferramentas que possibilitam a tradução dos resultados em *rankings.* A partir dessa premissa, entende-se que apesar da ADD, nos tempos em que a professora Catarina atuava, ser implementada segundo o DR n.º 2/2008, e que posteriormente novos modelos surgiram, os propósitos da ADD quanto aos professores

[18] O primeiro capítulo desta pesquisa aborda o conceito sobre a performatividade e descreve na seção "1.2.2 Performatividade: o sujeito professor em crise" sobre como esta tendência tem modificado a prática docente ao longo dos tempos.

permanecem afetos ao propósito de modificar práticas docentes, o que tem efeitos no sentido do que significa “ser professor”.

Apesar desta narrativa central, há perspectivas como a da professora Catarina que sugerem haver alternativas para operacionalizar a ADD. No entanto, estas hipóteses são travadas por questões que vão além da normatização, como, por exemplo, a influência financeira:

> […] chegaram-me a dizer uma vez um dos diretores, "Mas isso é muito caro!"[a alternativa apontada por ela para operacionalizar a ADD], e eu "É muito caro o quê? Assistirem a aulas, os professores fazerem um grupo aí em cada concelho e passarem por várias escolas e irem às mesmas disciplinas, professores da disciplina, ver como é que a disciplina está a ser mudada em várias escolas?". Isso não era tão caro assim, não era tão caro assim, mas é mais fácil fazer papéis em Lisboa e mandar preencher os papéis. É muito mais fácil e, se calhar, é mesmo muito mais barato. Mas isso não é avaliar os professores. (Catarina)

Catarina é uma professora que cedo entrou para a reforma. Ela afirma que a ADD contribuiu para que esta decisão fosse tomada. Ao refletir sobre o seu percurso profissional, a professora refere a influência de uma professora de história na sua escolha acadêmica. Entende que aquela profissional tinha uma atuação docente fabulosa, ainda que constituída em meio ao caos da realidade escolar. Essa influência parece ter contribuído para formar a profissional que Catarina foi enquanto estava na ativa. A sua relação com a sala de aula e os processos de ensino e aprendizagem justificam a sua escolha pela profissão e uma luta por uma ADD que se traduzisse num processo de valorização da prática, incluindo o saber docente aí implicado.

3.1.3 O contraponto dialético: a necessidade de ser avaliado

Tendo como base os dados analisados até aqui, notou-se a crítica dirigida aos modelos de ADD em Portugal, bem como a forma como estes processos avaliativos têm sido operacionalizados. Entretanto, há de se considerar: os docentes não professam pelo fim da avaliação de desempenho profissional, mas, sim, pela reorganização dos princípios que a regem. Deste modo, os profissionais reconhecem que é necessário avaliar, desde que os critérios avaliativos sejam coerentes e justos, na consideração da dimensão pedagógica.

Conforme abordado em seção anterior, a professora Amanda expõe a defesa do ato avaliativo, mas ressalva a necessidade de torná-lo de caráter formativo. Neste sentido,

Agustina, professora de Português, que se considera rebelde quando resiste às pressões externas que a prática docente sofre, demonstra como o seu discurso corrobora o da professora Amanda quando revela que "Eu sempre achei que nós devíamos ser avaliados, mas é na sala de aula" (Agustina).

O posicionamento de Amanda e Agustina permite a compreensão de que as percepções dos professores sobre a ADD trazidas ao longo desta seção não demonstram resistência à avaliação em sua profissão, mas, sim, uma contestação da operacionalização de normativos que não reconhecem que a sala de aula é bem mais dinâmica que as fichas e relatórios que até hoje compreendem a avaliação docente.

A premissa da aceitação da ADD, desde que segundo critérios de justiça e formação, não é um apontamento isolado desta pesquisa, pois converge com a investigação de Serrano (2015), Marreiros (2016), Sousa (2017) e Alves (2018). Nas referidas investigações, a ADD é tratada como necessária. Porém, a sua execução deve ser condicionada à imparcialidade, numa ótica de *feedback* sobre as práticas docentes com potencial para influenciar o desenvolvimento profissional.

Ressalta-se que é importante a utilização dos dados expostos porque nas entrevistas que mobilizamos e que têm origem no projeto FYT-ID, não havia a questão específica sobre a concordância ou não sobre o processo avaliativo de desempenho, mas falas como a de Amanda, Agustina e César indicam uma tendência favorável à ADD, tal como as pesquisas que compõem o referencial teórico desta pesquisa.

Deste modo, seguindo estas premissas, compreende-se a frustração docente quando os resultados avaliativos excluem o fator formativo que a ADD deveria ter, pois, quando ocorre o privilégio a dimensões burocráticas e de mecanismos administrativos, a avaliação docente distancia-se de sua função para a promoção do DPD e o qualifica enquanto requisito formal. Por esta razão, a ADD torna-se palco de tensões e deslegitimação de seus objetivos, num cenário em que professores tendem a reclamar pela coerência e objetividade do processo como condicionante principal para que este ocorra. Dito de outra forma, os professores desejam que o processo envolva a observação sobre a prática pedagógica em um contexto que priorize a transparência dos critérios avaliativos, sendo que estes devem estar pautados na contextualização da realidade escolar para que possa acontecer uma avaliação formativa.

Face ao cenário exposto, o contraponto dialético aqui abordado é entendido quando a compreensão sobre a ADD recai na desfiguração desse instrumento avaliativo que desgasta seu potencial formativo, mas que, ainda assim, é requerido, por parte dos próprios

professores, como importante para a carreira docente, desde que esteja operacionalizado para o potencial transformativo do DPD.

3.1.4 Desafios e constrangimentos da ADD

A caracterização da ADD, segundo a percepção dos professores, não se esgota no percurso burocrático e na desarticulação de seus objetivos com a sua operacionalização. Os professores participantes das entrevistas revelam que um caminho permeado por desafios tem sido enfrentado no decorrer da implementação do processo avaliativo. Estes desafios geram constrangimentos que influenciam diretamente o exercício da docência.

Na percepção dos professores, os constrangimentos que surgem não se configuram apenas enquanto dificuldade em operacionalizar a avaliação docente, mas, sobretudo, enquanto situações que reconfiguram o dia a dia nas escolas quando interferem nas práticas profissionais e nas relações sociais, ou seja, interferem nas dimensões que estruturam a profissionalidade do professor.

Neste sentido, iniciamos com o tema central encontrado nas 20 entrevistas que compõem os resultados aqui expostos – o papel ineficiente do Ministério da Educação na elaboração e execução das atividades relacionadas com a ADD e a pressão que esta representa no exercício docente. A esse respeito, a professora Amanda afirma:

> O Ministério da Educação, com todas as suas ações e, neste caso de ações, refiro-me à legislação que vai criando e que vai emanando... […] A Maria de Lurdes Rodrigues. Se calhar um bocadinho antes que se começou a degradar a escola, porque a legislação que vai saindo, o que é que vai fazendo? E agora é uma coisa e agora é outra. Isto vai sendo assim, aos poucos, vai... O que é que aconteceu? Foi retirando a seriedade.

A professora defende que as imposições vindas do Ministério da Educação perderam a seriedade ao longo de suas implementações. Além disso, ela também utiliza o termo "degradar" para qualificar os efeitos do processo no trabalho da escola ao longo dos tempos. A professora retoma esta perspectiva, sugerindo uma reconfiguração mais ampla que considera ter ocorrido no ambiente escolar:

> Na forma de avaliar... Foi criando e foi retirando autoridade. E autoridade não é autoritarismo. É autoridade aos professores. Por outro lado, foi introduzindo, também isto de uma forma muito gradual, elementos fora da escola, no interior. E esses elementos, que agora têm lugar no Conselho Geral da Escola, os pais estão presentes em algumas reuniões, as associações

> de pais com um peso muito significativo, até há uma Confederação da Associação de Pais, portanto, agora há toda uma sociedade civil que, organizada de diversas formas, e que isto foi feito de uma forma paulatina e gradual, com um objetivo de interferir, só que de interferir... Uma coisa é termos colaboradores, é termos parceiros que a escola até sempre procurou, outra coisa é termos uma intrusão de pessoas na escola querendo tomar decisões. (Amanda)

No discurso da professora Amanda, acrescenta-se a ideia de que a pressão externa sobre a função docente ocorre também por meio de outros elementos que afirmam uma união em prol da educação, mas que, na verdade, assim como o Ministério e as suas legislações, contestam a legitimidade do ser professor, bem como sua autonomia para as decisões de cunho pedagógico que são intrinsecamente necessárias em sala de aula.

Nota-se ainda que ao falar de autoridade, a professora esclarece não defender o uso impositivo por meio de força e poder, mas sim de respeitar o que é o ser professor enquanto profissional capacitado por meio da ciência, a ocupar a função que ocupa, sem que ocorra interferências de outros sujeitos que, possivelmente, nem compreendem a complexidade do ato pedagógico na função docente. Além disso, o seu discurso resgata uma contraposição entre a ideia de parceiros educativos educacionais que, face às interferências, acabam por se traduzir como intrusos de um processo que deveria ser de competência dos profissionais da educação.

Nesta premissa, Roldão (2005) afirma que há uma dimensão de poder e controle sobre a própria ação (o que Amanda professou como autoridade), mas que isto tem sido restringido a este grupo, dadas tantas demandas que ao professor são requeridas; isso influencia diretamente o exercício pleno de sua profissionalidade.

Sobre esta pressão externa imposta que a ADD representa e a mudança causada na profissionalidade docente, a professora Lara explicita que “é assim, a leitura que nós tínhamos que fazer era esta: ninguém tinha culpa, foram regras que foram criadas. A partir daí, as escolas nunca mais foram as mesmas. A disputa, a concorrência, foi enorme, enorme”.

O sentimento de distanciamento dos professores com os normativos e o afastamento de outros atores escolares, conforme presente na fala da professora Amanda, bem como as mudanças identificadas pela professora Lara, sugerem também a ADD como imposição aos professores. Esta percepção é partilhada por outros professores, como o Virgílio que a certa altura sustenta uma mudança na identidade da própria escola “há escolas que são autênticas... Transformaram uma escola numa fábrica e a escola não pode ser isso”.

A metáfora expressada por Virgílio revela a ruptura com a dimensão pedagógica na transformação ocorrida nas escolas. Vimos sobre isto no Capítulo I dessa pesquisa, através de apontamentos que revelam como os organismos multilaterais influenciam a educação de modo a propor a racionalidade neoliberal nesse contexto, conforme defendem Dal Ri e Floro (2015), Zatti e Minhoto (2019), Pires e Gomes (2023) e Henriques (2023). Dentre estas influências, se inclui a ADD, que se traduz como instrumento de uma política para o capital. Isto vai ao encontro das pressões externas citadas pelos professores Amanda e Virgílio.

Robertson (2007) descreve como a mudança, por influência neoliberal, ocorre em vários âmbitos sociais, transformando-os em mais um setor de serviços prestados:

> Esta mudança tectónica transformou o modo como falamos de educação, dos professores e estudantes, dos sindicatos, dos grupos de pais ou das associações profissionais. Em suma, as condições de produção de conhecimento foram alteradas, tal como os próprios espaços de reivindicação em torno da educação. Com a educação estreitamente subjugada às economias nacionais e regionais, as escolas e as universidades estão, agora, universalmente mandatadas (eficiente e eficazmente) para criar a nova casta de empreendedores e inovadores, p. 14)

A ideia expressa como uma ideologia consegue transformar um grupo e fazê-lo agir segundo esta nova forma de ver os fenômenos sociais, restando à escola e aos professores condicionarem-se a estes mecanismos de coação sobre suas práticas. Este constrangimento é estendido também às formações contínuas. Neste sentido, Caetana, professora de geografia que atuou por 60 anos no ensino secundário, descreve algumas obrigações que se tornaram desafios para ela ao longo da sua trajetória quando ela verbaliza “E, portanto, quando me obrigaram a fazer formação de que eu já tinha feito e sempre tinha feito, ri-me e continuei a fazer aquilo que eu achava que ia fazer”.

A crítica da professora é referente a imposição de processos formativos que nem sempre estavam pautados nas reais necessidades da docência. Para além dessa reflexão, Caetana narrou que por gostar de trabalhar com projetos, ela sempre buscou a formação contínua para que pudesse melhorar sua prática profissional. Essa busca por formação que a fez viajar por outros países europeus à procura de projetos inovadores revela uma postura de resistência, que era vista como inadequada, bem como manifesta uma forma de defesa pela autonomia docente. Essa perspectiva vai ao encontro do que Nóvoa (2022) reflete sobre a formação continuada para professores que deve ser constituída por eles e que, sem essa indicação, o fator efetivo de formação deixa de existir. O autor ainda analisa que “A prática

pela prática é repetição, não tem qualquer interesse ou utilidade para a formação dos professores" (Nóvoa, 2022, p. 14).

Para além do fator externo que tem causado constrangimentos entre docentes, no interior da escola, a tensão se faz presente na relação entre pares. Isso ocorre porque no DR n.º 2/2008, a divisão da carreira docente acontece entre duas categorias profissionais: professores titulares, a eles garantido cargos de coordenação de departamento curricular; e professores, seguindo uma categoria geral estando subordinados às avaliações dos titulares. Isso configurou a ADD como um processo de avaliação por meio da subordinação, atribuindo a ideia de chefia de uns professores (titulares) sobre os outros. Acerca desta divisão, a professora Luciana relata as consequências deste processo para a profissão docente:

> Houve aquela divisão entre os professores titulares e os não titulares. E aquilo foi muito aproveitado de uma maneira que criou clivagens grandes na carreira, grande descontentamento dos professores e, eventualmente, sim, foi um marco importante na degradação da carreira docente.

Nota-se que o termo "degradação" é utilizado para caracterizar a carreira do professor, num mesmo sentido em que a professora Amanda descreve as transformações no campo educativo a partir da ideia de degradação em todos os níveis. Ainda sobre esse sentimento, a professora Violeta acrescenta que a ADD e os seus respetivos processos contribuíram para o aumento de atritos frente aos pares.

Para o professor Virgílio, a culpa desse momento de tensão entre a classe docente pertence ao Ministério da Educação e à ministra que o representava, portanto, também um constrangimento que resulta da pressão externa que se materializa no ambiente escolar, através de um clima de desconfiança presente nas relações entre professores. A professora Aurora corrobora o discurso de degradação das relações avançado pelos professores participantes das entrevistas, mas também descreve que isto influenciou diretamente na quebra da prática colaborativa. Neste sentido, a professora Maia vê a perda do trabalho colaborativo como uma perversidade no cotidiano docente, pois inibiu a partilha de práticas inovadoras ao mesmo tempo em que incentivava a "juntar materiais e porcarias, e grelhas".

Otávia, professora de Português e Francês que lecionou desde 1972 no 3º Ciclo e Ensino Secundário, descreve que através da ADD, presenciou a degradação das relações entre profissionais docentes de forma que ela afirma pensar na ADD como um processo em

que é “cada um por si”. Neste mesmo sentido, a professora Patrícia descreve a avaliação como “uma coisa que faz com que mate, à partida, qualquer trabalho colaborativo entre professores. Qualquer”.

As falas dos referidos professores expressam uma mudança no cotidiano escolar após o constrangimento gerado em função da avaliação entre pares. Se antes havia partilha de materiais e confiança entre colegas, isto dá espaço à desconfiança e à reserva que cada professor escolhia ter quanto às suas metodologias e materiais. Silva e Herdeiro (2015) analisam essa deterioração das relações a partir da promoção da competição, que inviabiliza a colaboração, num contexto em que não se consegue mais separar quem é um professor colega e um professor que avalia.

Roldão (2005) descreve que este tipo de mecanismo avaliativo incide diretamente na perda do corpo coletivo, logo, tem influência na valorização velada da individualidade. Entretanto, a condução da profissão docente sem considerar o coletivo é romper com o senso de cooperação que faz parte da identidade profissional. Nessa esteira, a ruptura com o coletivo se faz presente na fala de diversos professores. Nesse sentido, Patrícia arremata “eu não vou colaborar com aquela pessoa que a seguir me vai avaliar ou que vai querer ser melhor avaliado do que eu. Portanto, mata qualquer trabalho colaborativo entre professores. Não tenho dúvida nenhuma”.

Nóvoa (2022) afirma que “O conhecimento de cada professor depende do conhecimento dos seus colegas, das possibilidades infinitas contidas nas suas interações e seus diálogos” (p. 11). Para o autor, a coletividade é uma segunda característica do conhecimento profissional docente. Conforme explica Nóvoa (2011), a coletividade não rejeita a individualidade de cada professor, mas usa desta ação única como instrumento de construção para o coletivo. Esta premissa condiz com a forma como o professor Virgílio trabalhava, independente do clima de individualidade que permeou as relações docentes:

> É como eu digo, eu sempre, sempre privilegiei o trabalho colaborativo, ou seja, de partilha. Que é um disparate pensar, imagine, eu faço um trabalho qualquer e fecho ali numa gaveta para os outros não verem. Acho que isso é absolutamente absurdo.

Este discurso contraria o dos outros participantes desta investigação. Pensa-se que ele culmina por caracterizar-se como ato de resistência em meio à crise presente nas relações docentes que individualizam a prática profissional. A opção de Virgílio assinala que mesmo

diante das tensões estabelecidas, há quem escolha não guardar em segredo os trabalhos realizados.

Lima (2019) critica o processo de individualização que a educação passa ao afirmar que é uma racionalidade neoliberal em que cada sujeito é responsável por vender aquilo que faz de melhor. Deste modo, apreende-se que a ADD tem sido caracterizada como um mecanismo que incentiva os professores a, individualmente, demonstrarem a qualidade do seu trabalho por meio de submissão das práticas pedagógicas a critérios de desempenho e comparação. A esse respeito, o referido autor concretiza "Aprender para ganhar e conhecer para competir, segundo o lema pedagógico que justificadamente se pode inferir das atuais políticas públicas" (Lima, 2019, p. 146).

Adicionalmente aos constrangimentos e desafios, a arbitrariedade e a ausência de preparo técnico dos avaliadores são apontadas como motivos de contestação sobre a ADD. Nesta premissa, a professora Caetana explica que não gostava de ser submetida a avaliações por quem não tivesse um grau de formação idêntico ao seu. Neste ponto, ela contesta a legitimidade do avaliador quando reflete sobre os conhecimentos técnicos que este deveria possuir enquanto profissional. Na perspectiva de Roldão (2005), a fala de Caetana pode ser entendida como crítica à substituição do saber docente que deveria fundamentar a ação. A referida autora ainda reflete que se evidencia "o controlo sustentado do grupo profissional, pelo arbítrio de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares" (Roldão, 2005, p. 111).

Para além disso, o professor César aprofunda esta crítica sobre a qualificações profissionais ao inferir que não havia preparo das escolas, tampouco dos avaliadores. Segundo o professor, a função de avaliador não remete a alguém que se distingue do avaliado quando ele é instituído "por inerência de cargo [professor titular]", o que pode comprometer a credibilidade do processo avaliativo entre pares. Além disso, o professor obsreva que o mecanismo é frágil, uma vez que para além da observação sobre a ausência de preparo técnico, o nível relacional entre os professores marca a classificação de forma a inflacioná-la: "O que se está a verificar é que os avaliadores, para não ficarem mal-vistos perante os seus pares, começam a dar notas cada vez mais altas. Numa escala que vai até 10, há escolas que dão 10 a todos" (César).

Paradoxalmente a este posicionamento, o professor também vê na distinção, uma ferramenta de divisão entre melhores e piores professores e, não obstante, ele defende o mérito e as políticas de quotas. Cabe a ressalva de que o discurso do professor é caso isolado nos achados desta pesquisa. Não há outros docentes que falem da distinção como um

processo positivo. Clarifica-se, ainda, que o referido professor tem um percurso profissional marcado por cargos de gestão, em paralelo ao ensino de matemática, ao longo de sua atuação profissional e, talvez, daí venha a ideia de que, para ele, a distinção seja algo profissionalmente positivo.

Neste sentido, o professor se posiciona a favor das quotas e a distinção inerente desta política e esclarece, ainda, que só não concorda com a forma como a ADD vem sendo implementadas porque acredita que as pessoas não são preparadas para passar por este processo que é fruto da avaliação. Em contraponto a este posicionamento, Sousa (2017) descreve que as quotas realmente distinguem e são centrais, assim como a avaliação entre pares, na propagação do mal-estar entre os docentes.

Ainda no sentido de crítica às quotas, a investigação de Henriques (2023) reflete sobre as quotas como um sistema economicista de gestão dos recursos do Estado, uma vez que não permite que os professores acessem melhorias financeiras de forma igual. O autor também analisa que as quotas são entendidas como um procedimento que impede que ocorra a justiça avaliativa já que mesmo os docentes tendo desempenhos considerados excelentes, os limites numéricos os impedem de ter progresso na carreira.

Corroborando com estas críticas, as professoras Lara, Luciana, Maia e Aurora refletem que a política de quotas na ADD foi corrosiva para a profissão docente. Lara realça que a sua determinação foi responsável pela emergência de conflitos entre docentes, enquanto as professoras Luciana e Maia também descrevem as quotas na ADD como a causa de tensões e sentimentos de injustiça que causam impactos diretos na carreira docente. É neste mesmo sentido que a professora Aurora reflete sobre a política de quotas:

> Contribuiu o plafond de número de pessoas que podiam subir de escalão. Não podia ir toda a gente. Portanto, para ir tinham de ser os que estavam no topo, e por aí fora. Isso criou muito mau ambiente, foi muito mau.

A fala da professora expõe o modo como as quotas favorecem os que estão no topo das avaliações e as consequências disso no ambiente profissional de uma escola que percorre o sentido de ruptura com o trabalho colaborativo, aqui já exposto. Segundo Tardif (2017), nesta perspectiva, a ideia que se expressa é de que os professores titulares serão sempre bons sem que provem merecer a atribuição dada. O resultado da avaliação ocorre apenas por terem a permanência garantida neste processo avaliativo. Por outro lado, aos outros professores, resta a tentativa de obter novos contratos para que um dia possam chegar ao escalão de

titulares. Nas palavras de Lima (2019), é a partir destas tensões que emerge uma nova identidade docente:

> É aqui que os educadores profissionais podem mais facilmente, e congruentemente, vir a construir uma nova identidade profissional, certamente mais afastada da educação enquanto processo democrático e justo de humanização dos seres humanos e de transformação da economia, da sociedade e da cultura, para assumirem o perfil de promotores e gestores de capital humano, de competências individuais e flexíveis, orientadas para a empregabilidade e sobretudo, para a excelência empreendedora, competitiva e mensurável. (p. 148-149)

A análise converge com o que Ball (2012) chama de violência da reforma. Ou seja, trata-se de uma violência simbólica que acomete a prática profissional dos professores quando estes precisam se despir de uma função para a promoção da democracia educacional e da emancipação dos sujeitos, em detrimento dos mecanismos avaliativos injustos, que operacionalizam a ação docente para um sistema de resultados mais ligados aos parâmetros industriais do que humanizados.

Neste sentido de nova identidade, aqui expõe-se a subjetividade presente nas autoavaliações como fator de demonstração de resistência de uma docência que se recusa a ter sua prática totalmente normatizada. O discurso da professora Agustina revela esse processo quando questionada sobre a possibilidade de ser avaliadora: ““A Agustina importava-se de fazer uma avaliação?”. Eu disse-lhe: “Se quiser, eu faço. Mas é sempre o meu ponto de vista. É sempre o meu ponto de vista.””. Nesta fala, evidencia-se a avaliação encarada segundo uma interpretação que não se limita à visão do avaliador, tampouco se rende às grelhas.

A professora Catarina, por sua vez, defende o caráter da avaliação que deve ocorrer segundo a prática pedagógica quando afirma “eu só posso avaliar um professor realmente na sala de aula. Vendo o que ele faz, como é que ele interage com os alunos”. Este mesmo sentido é percebido na fala da professora Tita quando refere que “Depois, acabei de ser [observada]… aulas assistidas, até com uma pessoa que não gostava muito, mas que… gosto de ensinar, estou-me nas tintas para quem está lá a ver, porque em primeiro lugar são os meus alunos”. A partir de uma perspectiva semelhante, a professora Lara, afirma ter dado o seu melhor profissionalmente, pois sua preocupação era com os deveres de sua função docente, independentemente das avaliações.

As narrativas das professoras permitem a compreensão de que elas até entendem o caráter regulatório do modelo de ADD, mas utilizam da ética profissional para subverter este

mecanismo classificatório. Não obstante, elas parecem agir em prol do resgate da docência para manter o compromisso com o trabalho desempenhado, configurando este ato como uma resistência, ainda que velada.

Segundo Ball (2012), as resistências são também qualquer mecanismo em que os sujeitos buscam agir de acordo com a sua integridade pessoal. No entanto, o autor ressalva que as práticas de resistência não deixam de ser um movimento de estresse e até prejudicial a quem o faz. É o que as falas evidenciam através da indicação do constrangimento que ocorre ao gerar indisposição e energia a mais para burlar um sistema avaliativo que deve captar somente o burocrático, como os sistemas de quotas, por exemplo. Mas, sobretudo, a subjetividade ativada pelas professoras para encarar a ADD configura-se enquanto resistência diante da tentativa de proletarização da carreira docente.

3.1.5 Oportunidades e potencialidades

A narrativa construída nesta investigação sugere a caracterização da ADD segundo percepções críticas que os docentes tecem sobre este instrumento avaliativo. Apesar disto, identificou-se também que os professores não são contrários ao processo de avaliação, apenas não concordam com o modo como este tem ocorrido, uma vez que o processo se vem distanciando de critérios de justiça pela ação pedagógica.

Apesar da prevalência de críticas, as entrevistas permitem identificar potencialidades sobre a avaliação docente quando esta é pensada fora dos modelos que a têm operacionalizado. Um primeiro aspecto refere-se à defesa da avaliação de cunho objetivo, conforme refere a professora Otávia: “Avaliar colegas... Eu tentava ser o mais objetiva possível, rigorosa, reconhecer o mérito de cada um, na medida certa. Portanto, nunca tive problemas com a argumentação necessária para suportar a avaliação feita”.

Otávia lecionou a partir dos anos 1970, quando ainda não tinha graduações, no Ciclo Preparatório. Depois de concluir o curso superior, foi professora titular de Português no 3.º Ciclo e Ensino Secundário. Isto permitiu que ela tivesse um percurso marcado por cargos de coordenação e ela refere ter atuado com satisfação nesta outra função. É importante esta compreensão sobre a história de vida de Otávia para que entendamos que, ao defender uma avaliação objetiva e rigorosa em função de um reconhecimento de mérito, ela o faz com base em suas experiências profissionais.

Para a docente, a experiência de avaliar de forma objetiva resultou bem, apesar de não explicar de que forma isso ocorreu, assim como não explica a configuração que a fazia

tornar a avaliação objetiva e rigorosa. Ela apenas justifica o sucesso de seu modo de avaliar outros professores com base na percepção de que não teve problemas que contestassem o modo como ela operacionalizava a avaliação entre pares. Deste entendimento, identificam-se duas possibilidades. Pode ser que professores não questionassem Otávia sobre a avaliação porque conformavam-se com o que lhes era atribuído ou, numa outra perspectiva, o mérito que ela diz reconhecer na medida certa foi capaz de traduzir a qualificação do trabalho docente.

A leitura de uma avaliação objetiva e efetiva posiciona a ADD como oportunidade de melhoria sobre a prática profissional dos professores. Nesse sentido, vale a pena realçar a investigação de Rezende et al. (2018) em que se constata que 67% dos participantes da pesquisa confiam no processo da ADD e que a experiência deste mecanismo de avaliação permitiu aceder a melhorias pedagógicas. Os dados dessa investigação sugerem que o potencial formativo da avaliação entre pares por meio da supervisão se faz relevante. Apesar das críticas expostas na seção anterior, Dias e Ribeiro (2015) elaboram que quando há um contexto de colaboração e confiança entre professores, se torna possível a observação das aulas enquanto algo positivo. A esse respeito, o professor Virgílio refere:

> Eu acho que até devia ser uma boa prática, os colegas assistirem às aulas uns dos outros, não é? Eu fiz isso com a professora A., com quem eu tinha, assim, uma relação muito boa. De vez em quando, dávamos aulas em conjunto. Era muito interessante. Sem as preparar, a aula fluía... os miúdos gostavam.

A narrativa de Virgílio ilustra como a supervisão entre pares, se desvinculada dos fins regulatórios, torna-se um procedimento que favorece a prática e a reflexão colaborativa e isto influencia diretamente o desenvolvimento profissional. Portanto, o que Virgílio expôs é a prática do que Dias e Ribeiro (2015) evidenciaram em sua investigação quando afirmam que "As organizações escolares necessitam de desenvolver no seu interior modelos de supervisão colaborativa que promovam uma cultura de trabalho reflexivo e dialogante" (p. 139).

Ainda nesta premissa, Sousa (2017) argumenta que os pares são aqueles que melhor conhecem o contexto educacional e as realidades escolares e podem utilizar deste conhecimento para interpretar as ações avaliadas dos docentes. Quando não ocorre esta interpretação que considera o contexto em que os professores estão inseridos, volta-se a falar de uma avaliação entre pares puramente somativa para o controle sobre o corpo docente.

Adiante, nos discursos que qualificam a ADD enquanto instrumento formativo, surge a ideia de construção de uma cultura de avaliação nas escolas. Para a professora Aurora, a ADD impõe medo aos docentes que não passavam por processos avaliativos nas escolas. Para ela, isto ocorreu porque estes professores "nunca tinham feito nada para além de ler o livro na aula. Felizmente, não eram muitos, mas havia desses".

Aurora reflete que os professores tinham a ideia de que seriam avaliados em todos os aspectos de suas práticas e sentiam medo porque não exerciam uma ação docente multifacetada, restringindo-se a atividades simples. Tal como o professor César, Aurora entende que a avaliação docente pode ser bem recebida no contexto educacional. Por um lado, serve para deixar "atento" o professor que não se compromete com as práticas pedagógicas dinâmicas; por outro, entende-se que a ausência de práticas avaliativas tende a comprometer o desenvolvimento profissional docente.

Segundo Dias e Ribeiro (2015), a cultura avaliativa justa, formativa e potencializadora de mudanças e de melhorias nas práticas pedagógicas dos professores é essencial para que a ADD seja voltada à formação profissional. Isto evidencia que a ADD passa a ser entendida como instrumento de garantia de cumprimentos de práticas letivas e de normalização do ato avaliativo enquanto oportunidade de *feedback* sobre o que vem sendo realizado nas salas de aula.

A partir destas percepções, atenta-se que no Capítulo 1 desta investigação, a análise do quadro teórico permitiu, de antemão, a compreensão da ADD entendida de forma mais crítica do que em seu potencial formativo (ver Tabela 2). Na análise de resultados sobre as características da avaliação, trazidas nesta seção, compreende-se que os participantes das entrevistas do Projeto FYT-ID reconhecem a ADD na mesma premissa que as investigações expostas no referencial teórico: críticas ao modelo implementado sobressaem-se em relação ao potencial formativo da ADD.

Esta é a última seção que trata da caracterização da ADD, segundo a perspectiva dos docentes que a viveram desde o DR n.º 02/2008. Até aqui, vimos como a ADD tomou um cunho burocrático e incoerente em sua operacionalização, bem como discutiu-se como esta se distanciou do fazer pedagógico. Ainda assim, verificou-se que os professores destacam a necessidade da sua existência, embora a partir de outros modos de operar. Estas seções de caracterização também refletiram sobre as relações entre pares (avaliador e avaliado) e os conflitos e constrangimentos gerados nessa dinâmica e a partir do sistema de quotas. Assim, na próxima seção, passamos a abordar as representações que os professores constroem sobre a ADD enquanto instrumento avaliativo de suas práticas profissionais.

3.2 Representações sobre a ADD

Na seção 3.1 desta pesquisa, tratou-se das perspectivas dos professores em relação às características da ADD. Nesta, apresentam-se as representações que os professores construíram sobre a ADD ao longo do tempo em que puderam vivenciá-la. Partindo disto, é importante esclarecer que se escolheu a "representação" enquanto forma de tratar os dados porque compreendê-los desta forma permite entender o sentido que os docentes deram às situações vivenciadas nas escolas.

Amado (2016) explica que na investigação segundo o paradigma fenomenológico-interpretativo, as representações sociais tomam força através de Émile Durkhein, sociólogo que as compreende enquanto "uma combinação de ideias e de sentimentos acerca de determinadas realidades (resultantes de uma 'ideação coletiva'), que se acumulam ao longo de gerações e que têm uma expressão na linguagem dos grupos sociais" (p. 101).

Entende-se que as percepções estão ligadas às representações que, segundo Amado (2016), são conceituadas como um processo no qual formamos as representações sobre o mundo. Deste modo, é pertinente entender o sentido que os professores têm acerca da ADD enquanto instrumento avaliativo que contribuiu para que mudanças estruturais e simbólicas ocorressem em suas práticas letivas.

Assim, a análise de dados trazida nesta seção divide-se em duas dimensões: "A ADD enquanto instrumento de regulação", em que são apresentados os sentidos de vigilância externa presentes na avaliação; e a "ADD enquanto instrumento de formação", num contraponto que demonstra a ideia de desenvolvimento profissional, ainda que este seja percebido enquanto uma promessa.

3.2.1 A ADD como instrumento de regulação

Por meio da análise das entrevistas, compreende-se a ADD como um dispositivo que vai além da intenção técnica para aferição de resultados sobre o trabalho pedagógico. Neste caso, a percepção dos professores exposta nas entrevistas permite a compreensão da ADD como instrumento de regulação da profissão docente, sendo este sentido atribuído à avaliação quando a fala dos professores percorre caminhos que expõem a burocracia, a economia e o subjetivo que limita o pedagógico como efeitos que interferem diretamente sobre a ação docente e no sentimento de desamparo em relação às instituições que poderiam prestar assistência aos professores.

3.2.1.1 A meritocracia na avaliação docente

O referencial teórico desta pesquisa permitiu a compreensão de que a ADD pode ser interpretada enquanto uma forma de operacionalizar o controle político, quando traz questões relacionadas à contenção orçamental e à normatização das práticas profissionais, que, implementadas nas políticas educacionais, tendem a transformar a profissionalidade docente. Portanto, dentro deste eixo de mudança sobre a identidade do professor surge um primeiro eixo de regulação, percebido através das entrevistas, que se desdobra pela meritocracia que estrutura a carreira docente por meio de um incentivo à concorrência.

Apesar disto, no DR nº 02/2008 não se encontra este tom imperativo e de regulação como condição de progressão de carreira por meio da ADD, pois o normativo utiliza de linguagens que suavizam a obrigatoriedade e a punição presentes no texto dos artigos 11 (dispõe sobre o direito dos avaliados), 20 (sistema de classificação), 27 (docentes em período probatório) e 28 (docentes em regime de contrato) do referido normativo.

Em contraste com o referido documento, as falas de diferentes professoras materializam o motivo pelo qual consideram que o processo de progressão não tem sido justo, conforme expressado em "quando isso aconteceu, eu tinha efetivamente muitos cargos e aquelas contas foram todas feitas e eu fui professora titular e, neste momento, portanto, eu já estou no topo da carreira, e tenho a minha vida resolvida e, se calhar, isso dá-me tranquilidade. (Lara). Nesta narrativa, a professora reflete sobre como o processo pode ser injusto para professores que não carregam a mesma experiência profissional. A professora Caetana corrobora com discursos como o de Lara ao exemplificar que teve de esperar mais de dez anos para atingir o escalão mais alto da carreira.

Segundo Dal Ri e Floro (2015), por ser pautada em meio a uma racionalidade neoliberal, a ADD promove censos industriais quando trata professores como trabalhadores que devem maximizar seus desempenhos. Os autores destacam que o ganho financeiro traduz-se em forma de premiação ou retenção econômica, sobretudo, no sentido de refletir se o professor foi eficaz ou não em sua função.

Lima (2019) corrobora este discurso ao descrever que "quem evidencia um défice de competências tende a ser representado como incompetente e quem é incompetente não é capaz de competir, sendo, consequentemente, incapaz de progredir" (p. 148). Para o autor, essa premissa neoliberal que tem estado presente no que hoje compõe a escola, se reflete também na dinâmica profissional docente.

Tita, uma professora que sonhava em ser médica, à semelhança da professora Caetana, descreve sobre o motivo de ter aceitado ter suas aulas assistidas:

> Eu ainda me lembro quando houve a restruturação dos escalões. Eu estava no 10.º escolão, vim para o 9.º. Depois, havia mais um 10.º escalão - parece que subiram. Diziam-nos que, se nós fôssemos avaliadas com Muito Bom ou Excelente, que, tendo os anos de serviço, passávamos à frente. Eu sujeitei-me a ter aulas assistidas!

As duas professoras demonstram que aceitaram ter as aulas assistidas em razão da necessidade de seguirem adiante na carreira, para não ficarem estagnadas. O contraponto disto revela-se que ter as aulas assistidas não deveria ser para progressão na carreira, mas sim para a troca de experiência docente e colaboração sobre o trabalho educacional. A professora Aurora, nesse sentido, demonstra alguma insatisfação e resistência ao processo, referindo que "A determinada altura, nós estávamos, por exemplo, no 7.º escalão, para ir para o 8.º tínhamos que fazer um trabalho e defender o trabalho. Eu recusei-me. O meu trabalho são as aulas, que me venham ver as aulas, disse.".

A reflexão de Aurora transcorre pelo sentido de concessão de permissão para aulas assistidas, mas desde que o fizessem no curso normal das aulas, não em uma atividade desenvolvida com base nos quesitos que seriam avaliados. A professora ainda completa o raciocínio quando diz que no fim submeteu-se a ter as aulas assistidas para que não ficasse atrás de colegas que não desenvolviam um bom trabalho.

Neste mesmo sentido, e expondo a injustiça no processo avaliativo, a professora Amanda discorre sobre o sistema de pontuação que os qualificava como titulares.

> Por exemplo, eu tinha, já não lembro, cento e não sei quantos pontos, e como é que se chegava a essa pontuação? Era por tudo o que nós tínhamos feito desde o início da carreira até ao dado momento. Portanto, todas as funções que eu tinha desempenhado, todos os cargos, portanto, atribuíam-me um determinado número de pontos e isso dava-me, sei lá, o nome de professora titular, fosse lá o que isso fosse.

Amanda reflete que ao pontuar para a progressão de carreira, o processo reduz a experiência docente a uma métrica acumulativa. Este mesmo discurso é percebido na fala do professor Chico, quando refere que "o benefício da carreira para ele [avaliador] não é aquela aula, mas é os *papers* que tem que entregar. E assim progride, não progride pela qualidade do trabalho junto dos seus alunos, progride pelos *papers* que tem de entregar". Tendo como base as narrativas de Amanda e Chico, entende-se que a diversidade de fenômenos educativos presentes no dia a dia do professor não tem relevância uma vez que, na avaliação

docente com princípios burocráticos e meritocráticos, a acumulação de pontos não permite a compreensão da totalidade que representa uma trajetória docente.

Nesta premissa, a investigação de Henriques (2016) descreve a ADD enquanto um mero instrumento para a progressão da carreira que se afasta do caráter reflexivo quando o caráter descritivo de atividades passa a ser fundamental na quantificação e fundamentação dos resultados. Ainda segundo o autor, os conflitos entre profissionais surgem a partir do sentimento de injustiça que advém do processo avaliativo, onde a desmotivação toma frente diante dos mecanismos de coerção que fazem parte da avaliação.

Embora se identifique uma narrativa da ADD enquanto instrumento de desigualdade no acesso a oportunidades de progressão da carreira profissional, verifica-se, também, uma narrativa de contraponto em que a distinção dos professores é considerada benéfica para a docência:

> Acho que um sistema de avaliação que não distinga não é sistema de avaliação, tem de distinguir os melhores. Se calhar, os medíocres e os medianos sentem-se confortáveis em haver um saco que, por defeito, meta lá todos, que era o sistema até aí. Quem achava que devia ser distinguido, tinha de, por ele próprio, fazer fé de que era melhor que os outros. Tinha de ir perante um júri e apresentar um currículo, o que é que fez de diferente, etc. Não era o reconhecimento, era ele que tinha que ter esse trabalho, senão ficava com 'bom'. (César)

O professor César descreve o princípio organizador da avaliação docente, a meritocracia. Mas, para ele, a distinção dos docentes em termos de melhores e piores desempenhos deve ocorrer por fazer parte do processo de diferenciação. Não obstante, quando ele tece críticas a ADD é na concepção de que o professor não deveria defender o seu respectivo trabalho, mas sim tê-lo reconhecido por um avaliador.

Esta percepção de reconhecimento por meio da meritocracia é contrária ao que outros docentes que participaram da pesquisa descrevem sobre a ADD que, na verdade, é frequentemente vista como um mecanismo de competição e restrição entre docentes. As tensões que decorrem dela são maiores que as concepções que a caracterizam enquanto positiva para a profissão docente, conforme visto nas narrativas de Lara, Caetana, Tita, Amanda e Aurora, aqui apresentadas.

Segundo Clementino e Vieira (2020), a progressão de carreira tende a desenvolver a individualidade docente em meio a uma competição entre os professores que deveriam ter a colaboração como princípio indispensável da ação docente. Sobre isto, Lima (2019) descreve que neste tipo de relação “A constante será a competitividade, e já não a solidariedade, o

estado de prontidão, um alto grau de assertividade e uma alta performance, uma socialização de tipo meritocrático" (p. 149).

Os excertos permitem a compreensão de uma lógica mercantil presente na educação, aqui discutindo especificamente a avaliação docente, sendo estendida às relações profissionais quando transforma pares em concorrentes. Assim, neste cenário de individualidade, ações que contrapõem esta forma de conduzir a avaliação docente passam a ser vistas enquanto uma resistência, ainda que velada.

A recusa pela participação no processo meritocrático da ADD parece advir quando já se está numa posição confortável. A professora Violeta o exemplifica quando se demonstra despreocupada com os resultados da avaliação, uma vez eu já atingi o escalão máximo: "Está ótimo! Já estou no 10º escalão, também…mais 7 mais 8, não interessa.".

Na questão de progressão de carreira para melhoria de salários, Robertson (2007) descreve que isto é uma determinação do Estado para o salário dos professores, concebida em meio a uma negociação que afeta pressão a todos os níveis, incluindo os sindicatos, que acabam por aceitar o que é determinado como salário base para um professor, de acordo com a categoria a que pertence.

3.2.1.2 A docência transformada

No capítulo 1 desta investigação há uma seção dedicada explicitar como os organismos multilaterais interferem na educação através da racionalidade neoliberal. Deste modo, a performatividade surge como consequência dessas políticas na educação. Assim, o item 1.2.2 trata da performance docente no contexto de professor em crise identitária e os conceitos e perspectivas são expostos a fim de mostrar como isto tem ocorrido ao longo do tempo.

Por conseguinte, esta subseção traz as percepções docentes que abordam a transformação ocorridas na carreira docente quando a ADD passou a ser implementada por meio de um sistema avaliativo que incentiva a prática profissional voltada à demonstração da ação e valorização da visibilidade, conforme pode ser verificado já no preâmbulo do normativo: "[…] consagrando 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 actividade lectiva." (DR n.º 2/2008).

No excerto destacado, se verifica a premissa de uma ADD mais exigente que objetiva promover e premiar o mérito, que parecem refletir valores neoliberais na educação. Não

obstante, o artigo 21 discorre sobre a fixação de indicadores de medida por meio de fichas de avaliação. Cita-se mais uma vez o referido documento porque era o que estava em voga em boa parte do percurso dos professores entrevistados. Cabe a ressalva de que com a implementação do DR n.º 26/2012, pouco se alterou em termos de valores, visto que ainda nota-se nas entrelinhas as ideologias do neoliberalismo, nomeadamente quando a ADD é tratada como um regime exigente e rigoroso. Para além disto, as quotas continuam presentes e acabam por incentivar um autopoliciamento do professor quanto à sua atividade.

Assim sendo, as percepções docentes sobre estas questões relacionadas à performance constituem aqui uma narrativa que mostra como a ADD não apenas transforma a observação sobre o trabalho como também tende a moldar a docência em uma espécie de ação teatral, conforme exposto pela professora Catarina: "as avaliações era saber quantos mais papéis preenchíamos, quanto mais *show off* dávamos na escola, no sentido de ir com os alunos aqui e ali. Eu também ia a exposições e fui".

A fala expressa como o professor poderia demonstrar o trabalho realizado, entendido como um processo de mostrar o que se faz porque é preciso evidenciar o trabalho docente. Assim, as atividades efetivas em sala de aula parecem não ter relevância. Segundo Robertson (2007), esta performance é necessária porque ela é mensurada através dos resultados avaliativos. Estes resultados são comparados a outros a fim de verificar se o dinheiro foi empregado pelo Estado da forma correta e consequentemente modificar as performances para que o resultado seja atingido de forma eficaz.

Neste mesmo caminho, Ball (2012) descreve que o setor público como um todo está infestado dessa forma tecnicista, incluindo a educação. Segundo o autor, "a aprendizagem é retraduzida como um "resultado da política custo-benefício"; a realização como um conjunto de "metas de produtividade"" (p. 39). O autor discorre sobre este sentido dado à educação e que Catarina e outros professores entrevistados têm sido submetidos quando passam periodicamente por avaliações que servem para verificar a performance entregue nas escolas. Neste sentido, a vivência da professora Tita reflete sobre essa ação de professor como ator:

> Ela [avaliadora] ficou assim a olhar para mim… mas eu não estava ali para dar graxa a ninguém, quer dizer… eu estava ali para dar as minhas aulas. Ela lá se meteu, e fez. Porque é assim, sinto-me... eu acho que… eu tinha que ter uma parte de exposição, para ele ver que eu sabia. Eu sentia-me, ali, uma atriz, a agradar a gregos e a troianos, mas quando estava sozinha era eu própria, pronto.

Tita expõe como transformava sua atuação para agradar a avaliadora, afinal, o que era mostrado e registrado é que se tornava importante para que ela tivesse a menção necessária para uma boa qualificação na avaliação. Deste modo, a metáfora utilizada para caracterizar a si própria enquanto atriz pode ser traduzida enquanto uma prática artificial, provavelmente, desassociada da real, já que a professora descreve voltar a si quando está sem um avaliador por perto. Segundo Roldão (2015), há uma liberdade aparente que o professor utiliza. Para a autora, o poder e controle dos instrumentos coercitivos que o Estado utiliza para verificação da prática docente os empurra cada vez mais para papéis de funcionários e os distancia do estatuto de profissionais.

A dimensão da performatividade é refletida também no relacionamento dos professores com alunos. A professora Tita conta que se sujeitou à avaliação e que "os alunos estavam todos nervosos porque tinham medo de que eu fosse mal avaliada, veja só, ali a torcer por mim". A professora expõe o nervosismo dos alunos diante o processo avaliativo dos docentes por quem eles tinham apreço. Este fato configura a avaliação como um evento que traz marcas de tensões não apenas ao corpo docente, mas para os outros sujeitos escolares, através da possibilidade de não ser bem avaliado se algo estiver em desacordo.

Frente aos cenários expostos, apreende-se que as avaliações docentes transformam a observação sobre a prática do professor, bem como a forma como esta se desenvolve. Valoriza-se a teatralização por meio da performatividade que privilegia o mensurável ao passo em que não se reconhecem as práticas não visíveis da ação pedagógica docente.

3.2.1.3 Injustiça Institucional

Este último eixo de análise sobre a ADD enquanto instrumento regulador trata da injustiça, percebida pelos professores, vinda das organizações que deveriam prestar apoio e fortalecer o corpo docente, mas que, na verdade, têm utilizado a ADD como instrumento de controle, desconfiança e desvalorização profissional.

A vivência da professora Caetana que acionou o Ministério por não ter progredido na carreira expõe esse sentimento de injustiça. A professora declarou ter recorrido a diversas instâncias para tentar rever o processo avaliativo que não a qualificou como apta para ter a mudança de escalão, ainda que ela se tenha submetido a todos os processos previstos na ADD. Uma resposta negativa avança a ideia de organizações que não são flexíveis à contestação.

No DR n.º 2/2008 é previsto nos artigos 25º e 26º ser possível fazer reclamação, bem como abrir recursos sobre o resultado da avaliação. Nestes textos são expostos os prazos para realizar tais procedimentos e cita-se que o diretor regional de educação é quem toma a decisão final sobre um processo aberto de contestação de resultados. No atual modelo de ADD, o DR n.º 26/12, a pronúncia dos professores está prevista nos artigos 24º que refere a garantia de abrir reclamação, no artigo 25º que refere a garantia de recurso e, no artigo 26º, que implica a garantia da imparcialidade.

Através destes normativos, identifica-se que a legislação até garante o direito a rever resultados das avaliações, mas a investigação de Henrique (2023) descreve que estes mecanismos estão viciados e não são efetivos porque esbarram em instâncias inflexíveis, como a política de quotas, por exemplo. Não obstante, professoras como Catarina verbalizam o sentimento de desamparo por não poderem ter o apoio do Ministério da Educação.

Alguns momentos políticos parecem reforçar a visão de um Ministério da Educação hostil. Nesse sentido, a professora Patrícia discorre sobre uma ministra e o seu olhar punitivo ao corpo docente: "Foi a coisa pior. Claro que o que fica agora é a questão da avaliação de professores, mas na altura, a forma como ela tratou os professores, fez com que... […] Imensos professores se foram embora".

A narrativa de diferentes entrevistados sugere que os professores foram tratados de forma desrespeitosa e com intensa desvalorização pelo seu trabalho em diferentes momentos da ADD. Não obstante, Virgílio afirma que "O trabalho do professor em casa é fundamental e eu tenho muita pena que o Ministério [da Educação] não perceba isso. O Ministério [da Educação] acha que os professores são uns preguiçosos, não é?". A fala do docente expõe a deslegitimização profissional como parte da imagem que o Ministério tinha acerca do trabalho docente. Portanto, quando aproximamos a fala do professor a das outras já expostas nesta subseção, constata-se uma queixa central na relação entre professores e o Ministério. Segundo Sousa (2017), isto ocorre em razão do excesso de leis, regulamentos e portarias ocorridas no período de 2007 a 2012, que estão relacionados à ADD.

Cabe salientar que a quantidade de normativos que surgem e são implementados, parte da necessidade que o Estado tem de, constantemente, modificar as políticas públicas que são desenvolvidas de forma inadequada face às ideologias que as concebem. Por conseguinte, ao longo das implementações dessas legislações, são identificados trechos controversos, que geram confusão e incoerência que são apontadas pela crítica. Neste tocante, a dimensão econômica também surge nas críticas tecidas.

A professora Joana, por exemplo, diz que não sabe se é capaz de perdoar a ministra Maria de Lurdes Rodrigues, ao refletir sobre o ambiente constrangedor gerado na ADD na questão de progressão de carreira: “Uma injustiça enorme, até porque ainda hoje há milhares de professores que não passaram do quarto escalão com 20 e tal anos de serviço, 30 anos de serviço. Foi desde essa altura. Isso causou o mau ambiente”.

Neste ponto, cabe a ressalva de que a progressão de carreira passa a ser atrelada à ideia de injustiça institucional de fator financeiro, conforme exposto nesta pesquisa, que discorre que reter professores em um escalão é uma forma de controle do Estado sobre as questões orçamentárias destinadas à educação. Por isso, na fala de Joana fica explícito que mesmo dispondo do tempo de serviço necessário, professores não tiveram a pontuação necessária para troca de escalão, resultado que se atribui ao controle exercido pelas políticas de avaliação.

A estes desafios e constrangimentos, a narrativa de Luciana, professora de Educação Física atuante no 3º Ciclo e Secundário, acrescenta um sentido de crise e de desvalorização da profissão docente ao longo do tempo:

> E as questões dos concursos? E as colocações? E a instabilidade? E a precariedade? Eu acho que sim, que a profissão docente foi muito desvalorizada, mas não consigo colocar isto na ministra Maria de Lurdes Rodrigues, ao passo que todos, a maior parte dos portugueses, todos os professores dizem que foi ela que deu cabo da profissão. […] Toda a gente diz assim, de ânimo leve. Eu acho que não. Isto acho que é uma coisa que tem vindo ao longo dos anos a acontecer. Houve um desinvestimento, houve outras, houve uma desvalorização social e ninguém fez nada para mudar isto, não só a escola como os professores.

A fala de Luciana distingue-se das demais por não culpar a ministra Maria de Lurdes Rodrigues sobre a desvalorização docente. A professora entende que os problemas docentes vão além da ADD, estando estruturados na política pública educacional portuguesa como um todo. A professora avalia que o desinvestimento na função docente decorre de outros contextos políticos e prossegue por anos depois da ministra. A esse respeito, Robertson (2008) descreve que o mundo da educação foi modificado por políticas neoliberais ao longo do tempo e que isto transforma a maneira como falam e tratam a educação, os alunos, os professores, os sindicatos e até mesmo o grupo de pais e responsáveis. Segundo a autora, a produção do conhecimento também é afetada por esta racionalidade que incentiva o lucro desenfreado quando afasta a educação de seu lugar original, a construção do saber.

Em síntese, as narrativas que refletem sobre a ADD enquanto instrumento de regulação indicam que este mecanismo influencia a prática pedagógica, a carreira docente e as relações institucionais de justiça por meio da meritocracia, da performatividade e do controle estatal. Não obstante, apesar do discurso normativo de ADD para a melhoria do DPD, a operacionalização dela, segundo a representação dos professores, expõe um mecanismo de controle e coerção sobre a profissionalidade docente.

3.2.2 A ADD como instrumento de formação

Na subseção anterior, as percepções docentes discorreram em meio a narrativas que identificam a ADD enquanto instrumento de regulação da função docente. Nesta seção, aborda-se a representação da ADD segundo o seu potencial formativo. Cabe a ressalva de que esta visão ocorre com base em experiências vivenciadas nos caminhos regulatórios, mas que geraram a projeção de uma avaliação docente desejável para o desenvolvimento profissional.

3.2.2.1 Um caminho utópico

Por meio das narrativas expostas ao longo desta análise de conteúdo, percebeu-se como a ADD tem sido operacionalizada e as representações construídas com base nesta implementação. Em paralelo a isto, ocorre a construção do sentido de avaliação docente ideal: uma ADD para o processo formativo, colaborativo e centralizado na profissão docente como causa e fim. A percepção criada pode ser caracterizada como uma utopia formativa que faz um caminho contrário ao da regulação apontada na seção anterior a esta.

Não obstante, parece ser consensual nas narrativas analisadas o apontamento para a compreensão de aceitação de ADD, desde que não estejam operacionalizadas como os formatos atuais as desenvolvem. Um exemplo disto pode ser encontrado na subseção “3.1.3 O contraponto dialético: a necessidade de ser avaliado”, onde os próprios professores declaram ser necessário avaliar o trabalho realizado, mas não de forma impositiva e punitiva, como tem ocorrido.

Neste sentido, Jardilino et al. (2021) explicam que a racionalidade que determina as políticas públicas educacionais considera o professor como sujeito central na busca pela qualidade educacional e este pensamento é que tem sido o propulsor das demandas por avaliações que bucam entender como o trabalho docente tem sido realizado. Os mesmos autores acrescentam que por parte da docência, há a descrença na ADD enquanto potencial

formativo porque ela é uma mudança normativa que não tem sido negociada com os avaliados e, por isto, tensões marcam o clima de operacionalização da avaliação.

Em consonância com este discurso, a professora Catarina explicita que "Ninguém nunca disse que não queria ser avaliado. Nós queríamos era participar nos critérios de avaliação que iam ser aprovados e não fomos chamados a ouvir, nem sindicatos, nem representantes de professores, nem nada". A fala demonstra que é importante a participação docente no processo avaliativo, mas não apenas como avaliado. Importa assumir uma condição de participantes na criação de um modelo democrático de avaliação, já que o conhecimento sobre a própria docência pode contribuir para critérios avaliativos pautados na realidade, portanto, mais legítimos. Esta ideia tem como princípio a premissa de que "Apesar de todas as dificuldades e todos os problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir de dentro da profissão docente" (Nóvoa, 2022, p. 3).

Quando Nóvoa (2022) defende mudanças que surjam de dentro da própria profissão docente, ele coloca o professor como protagonista deste processo porque entende o professor como sujeito que tem um saber com base na sua prática e que deve partilhar dos saberes de forma a transpô-los para a sociedade. Tardif (2017) corrobora este discurso quando reflete que este saber do professor é específico e construído com base na ação cotidiana. O domínio destas ciências permite ao professor a reflexão e o afastamento do que lhe é imposto, como as reformas educacionais, por exemplo.

A fala de Catarina assume-se como uma reinvindicação pelo espaço próprio da docência, que se caracteriza pelo exercício da intelectualidade e da responsabilidade com o coletivo. A participação dos professores na ADD pode contribuir para a reconfiguração de um instrumento avaliativo pautado nos fenômenos que fazem parte da ação docente. Esta premissa condiz com Roldão (2005) que defende a autonomia profissional para a construção de referenciais que orientam a ação docente.

Neste sentido, a ADD torna-se formativa quando é pautada por princípios de saber originados dentro da profissão docente e movidos em razão da coletividade. Não obstante, as narrativas indicam que o *feedback* avaliativo é importante para a compreensão dos resultados, mas na condição de serem feitos em forma de diálogo e de constante reflexão. Esta ideia é expressa pela professora Agustina:

> Mas eu tinha que me basear naquilo que eu tinha visto. Só tinha visto duas aulas. Na segunda aula, fazia a avaliação do desempenho, dizia o que entendia… ela primeiro dizia e depois eu dizia… e na segunda [aula]… depois, então… e as lágrimas caíam… e eu disse-lhe [o] perfil

> que eu vi nela. E é uma excelente profissional, uma excelente profissional que se fez por ela. As lágrimas caíam-lhe rosto abaixo. Ao fim de dezanove anos. Tinha entrado na sala dela um professor.

O episódio relatado por Agustina revela a importância do fator humano no processo avaliativo docente, geralmente negligenciado. A emoção da professora que teve a aula assistida e as práticas observadas após 19 anos de exercício profissional revelam o impacto de ter um *feedback* fundamentado na observação sobre a prática, o que acaba por distanciar a avaliação do caráter técnico que geralmente ocorre na ADD.

A investigação de Serrano (2018) trata essa resposta sobre o trabalho como essencial, mas ressalva que precisa ser feito por meio de uma relação de confiança entre avaliado e avaliador. Em complemento a esta ideia, Henriques (2023) afirma que a importância do *feedback* construtivo na ADD formativa está na identificação de melhorias para o desenvolvimento profissional.

Deste modo, o *feedback* passa para um mecanismo de valorização profissional quando apresenta a devolutiva que foi construída cientificamente e distante do isolamento pedagógico que as fichas avaliativas capturam. Neste sentido, Chico, professor de educação física e crítico do trabalho burocrático na docência, esclarece:

> […] a questão da avaliação é uma coisa que não tem volta a dar, tem que se fazer. Tem que haver. […] Não é para dar prémios a ninguém, mas é para encontrar excelentes exemplos de excelentes práticas que podem ser divulgadas. E reconhecer pessoas que fazem bons efeitos e reconhecer pessoas que têm mais dificuldade. Não para chatear, mas para os ajudar a poder fazer mais efeitos. Quero dizer, isto é inevitável que aconteça e acho muito bem que aconteça.

A fala de Chico sintetiza as ideias expostas sobre a ADD enquanto instrumento formativo quando ele nega a eliminação da avaliação docente, bem como a utilização dela enquanto instrumento de premiação ou de competição. O caminho apontado pelo professor é o de uma ADD que reconhece as boas práticas letivas, quando socializa os conhecimentos e ações, mas também indica os profissionais que precisam de atenção e ajuda para a melhora de seu desempenho.

Chico expressa que não é a distinção entre professores bons e ruins que fará a diferença da profissão, mas sim a construção de um sentido de apoio e acompanhamento sobre o desenvolvimento profissional. É neste contexto que emerge a defesa pela

centralidade pedagógica, defendida por outros entrevistados, como eixo que contribui para a construção de uma ADD formativa.

Nas narrativas que revelaram a ADD como instrumento regulatório, houve a indicação características que afastavam o olhar para o professor na sala de aula, por meio de relatórios ou outros dispositivos burocráticos que precisavam ser mensurados a partir de um foco avaliativo. Entretanto, em narrativas como a de Catarina, emerge a defesa para que a visão se volte ao trabalho na sala de aula:

> Eu sempre achei que nós devíamos ser avaliados, mas é na sala de aula. Era na sala de aula, era com aulas assistidas, como quando nós fazíamos estágio, porque era uma forma de avaliação proativa […] Muitas vezes levava-os a exposições, levava-os a visitas de estudo, mas, para mim, isso era secundário em relação ao essencial. O essencial é a sala de aula.

Catarina defende uma avaliação proativa e aqui ressalvamos que no referencial teórico utilizado não encontramos outros dados de professores que explicam ou defendem essa condição para a ADD, mas todas abordam a proatividade como característica essencial para o avaliado. Neste sentido, Teimoso et al. (2022) descrevem a ADD enquanto instrumento com propósitos transformador de proatividade para o profissional.

Entretanto, através da fala de Catarina, e com base no conceito de "proatividade" se reflete que, possivelmente, a avaliação proativa para ela seja uma em que o foco esteja voltado ao desenvolvimento docente, com base na visão das necessidades presentes e das melhorias requeridas enquanto um processo contínuo e de envolvimento coletivo com os fins educacionais.

Outro ponto que vai além da avaliação proativa e da defesa pela ADD com base na prática letiva refere-se à menção das aulas assistidas no estágio profissional. Cabe a ressalva que o momento citado pela professora faz parte da formação inicial docente e que constitui um ponto de aprendizagem através da orientação e do aperfeiçoamento que ocorrem na profissão.

Sobre isto, Nóvoa (2022) atenta para um contraponto à lógica da prática como central na docência quando trata da formação de professores. Para o autor, o olhar voltado só à prática configura-se enquanto uma visão tradicionalista e que minimiza a complexidade presente no fenômeno educativo. Ele ressalva que a defesa da prática deve estar paralela ao incentivo à constante reflexão sobre a ação docente partilhada e à construção de um conhecimento profissional vindo da própria docência.

Face ao cenário descrito, entende-se que um processo avaliativo que tenha como objetivo compreender a qualidade da docência precisa ser centralizado no espaço de maior interação pedagógica entre professores e alunos, a sala de aula, reconhecendo-se a pontualidade da avaliação e a sua fragilidade em captar a complexidade da profissão docente a partir de observações esporádicas. Esta mesma ideia reaparece na narrativa da professora Catarina quando acrescenta que: "Ultimamente, já havia professores que pediam mesmo para ser avaliados dentro da sala de aula, que é onde o processo, a comunhão, digamos assim, a relação entre nós e a turma se estabelece e se estabelece bem").

A professora Catarina dá o sentido de "comunhão" para caracterizar a interação entre professores e alunos, sugerindo que o vínculo criado no interior das salas de aulas permite tanto a produção do conhecimento quanto processos pedagógicos que, dificilmente, podem ser entendidos por instrumentos avaliativos somatórios.

Por fim, a crítica presente nas narrativas discorre sobre a necessidade de modificação dos modelos avaliativos (regulatórios) que a docência tem sido submetida ao longo dos tempos, para que assim ocorra a ADD formativa, pois com esta nova configuração ela poderia ser implementada para o desenvolvimento profissional dos sujeitos avaliados.

Quando se aproxima as duas questões centrais desta seção, a regulação e a formação, entende-se a dualidade presente na avaliação docente. Nas representações que os docentes têm sobre a avaliação, foi identificado que as tensões residem na frustração do entendimento de que o fim emancipatório do processo avaliativo perde espaço para fins burocráticos que se instalam no cotidiano escolar. Portanto, se configura importante compreender de que forma estas representações sobre a vivência causam efeitos sobre profissionalidade docente.

3.3 Efeitos da ADD sobre a profissionalidade docente

Nesta seção, o foco não está na descrição do modelo de ADD ou nas representações sobre o processo avaliativo, mas sim nas consequências que a avaliação docente implicou no cotidiano das escolas públicas portuguesas nas questões que envolvem o desenvolvimento docente nas dimensões identitárias, institucionais e éticas.

Os efeitos para a profissão docente surgem a partir dos modelos regulatórios de ADD e as narrativas trazidas fazem este apontamento com o adendo de que o DPD não tem sido alcançado e que fissuras com os propósitos avaliativos, com o colégio e com a ética que envolvem a profissão passaram a ser constantes ao longo da constituição da carreira docente. Nesta premissa, a operacionalização da ADD parecer percorrer um caminho contrário

daquele apontado pelos normativos que prevê a avaliação docente equanto meio para a melhoria da prática educativa.

Deste modo, as narrativas apontam a ADD como instrumento de reconfiguração do trabalho docente quando descrevem as experiências de intensificação do trabalho, quebra da colaboração entre pares, incentivo à competitividade e perda de reconhecimento social. Estes efeitos caracterizam não só uma nova compreensão sobre o exercício profissional, mas sobre o significado que a ADD tem nessa nova estrutura.

Nesta premissa, os efeitos da ADD para a reconfiguração profissional docente foram identificados, analisados e socializados nas subseções que seguem, de acordo com as seguintes temáticas: rompimento com a ética e a profissionalidade; reconfiguração do trabalho docente; e desqualificação social da profissão docente.

3.3.1 Rompimento com a ética e a profissionalidade

Entre os efeitos que a ADD entrega aos professores, a mais expressiva apontada nas narrativas é a deterioração dos relacionamentos profissionais entre professores. Como visto anteriormente, há tensões na relação entre pares que culminam em conflitos que determinam que as relações passam a se estabelecer em meio a desconfianças e competitividade.

Assim sendo, a prática profissional ligada à partilha perde espaço para uma ação profissional que aos poucos desassocia-se dos valores da docência, conforme apreende-se através do relato da professora Lara: "Mas agora, se for necessário armadilhar um terreno para se poder passar à frente, há pessoas que o fazem. E eu muitas vezes questiono-me: 'Mas que educador é este?', a sério, tenho pensado muito". Quando a professora descreve ter de "armadilhar um terreno para passar à frente", ela escancara o desprendimento com a ética profissional que passa a fazer parte do cotidiano docente. Neste sentido, o educador deixa de lado a dinâmica de parceria porque ele entendeu que os seus colegas são concorrentes diretos na disputa pela progressão de carreira e, para manter-se na corrida pelo pódio, ele utiliza os mecanismos necessários para lá chegar, ainda que custe o desprendimento do compromisso ético que envolve o fazer pedagógico.

A investigação de Costa e Silva e Herdeiro (2015) reconhece a perda de confiança entre o corpo docente. Não obstante, as autoras chegam a descrever que o sentimento de "inveja pelo desempenho" é citado como causa dos conflitos e daí decorre a intensificação do individualismo, por conseguinte, leva à interferência negativa no desenvolvimento docente. Neste tocante, Garcia e Trindade (2012) refletem que nenhum espaço local está

imune ao que é determinado no espaço global, que, por intermédio do neoliberalismo, leva mudanças éticas e morais sem precedentes ao cotidiano de qualquer esfera social, mas também às relações interpessoais. Ball (2012) corrobora a ideia expressa e descreve como barbárie social a reforma educacional que ocorre em todas as instâncias educacionais.

Esse descompromisso com a ética é caracterizado como uma alteração na identidade docente quando o senso humanístico deixa de fazer parte das relações entre professores. Na perspectiva de Ball (2012), isto ocorre em razão do movimento de fabricações de performances, no qual os docentes recriam e expõem uma versão atualizada de si enquanto profissional técnico, mas vazio de reflexão e ética, pois estas questões inerentes à profissão docente já não são pertinentes na nova configuração educacional.

Como consequência desta mudança, Costa e Silva e Herdeiro (2015) consideram que a ADD é o instrumento principal na desconstrução da identidade profissional no sentido de perda da cooperação. Nesse âmbito, a professora Lara reforça a preocupação com a identidade profissional que emerge do contexto de competitividade:

> E que esta questão de avaliações e de carreiras pesa muito. Legítimo. Mas eu acho que tem que haver aqui um perfil e uma ética. E se nós somos colegas de trabalho e se estamos numa estrutura em que estamos a falar de educação e de formação, isso foi o que mais me chocou. […] E a questão da avaliação e das injustiças tem contribuído para que as pessoas, se calhar, não sejam tão solidárias, não trabalhem tanto em grupo, não se entendam tão bem.

A fala reconhece a existência do processo avaliativo e da progressão de carreira, mas sugere ser problemático quando o sujeito professor deixa a sua individualidade tomar frente do processo educativo que deveria ser ético e de compromisso coletivo. Ainda segundo Lara, a injustiça decorrente do processo avaliativo tem peso na mudança que ocorre na profissionalidade docente. Esta percepção vai ao encontro do que Nóvoa (2022) reflete sobre a profissão docente e processos colaborativos ao afirmar a "Ética como compromisso de combate pela equidade e pela justiça social. Não há conhecimento profissional sem esse compromisso." (p. 11). Para o autor, não só as relações interpessoais são afetadas quando estes ligamentos são rompidos, mas principalmente o sentido de produção de conhecimento profissional.

Sobre esta premissa, Maia, professora qualificada como "uma voz de resistência" no projeto FYT-ID por seu compromisso com a educação, descreve que a deterioração das relações profissionais interfere também na relação com alunos: "Se não prejudicassem a aprendizagem dos alunos, eu estava-me nas tintas. Se fosse uma guerra entre professores,

não me preocupava muito. Mas, de facto, interfere na aprendizagem dos alunos, que é a nossa função primeira, não é?".

A fala evidencia, para além da perda do elo profissional, os efeitos que a ADD tem sobre o fazer pedagógico. Maia reflete que os conflitos entre docentes repercutem também no processo educativo quando impossibilitam a articulação de conhecimentos e construção coletiva para a melhoria do trabalho pedagógico, o que acaba por comprometer a missão educativa da escola enquanto bem social.

Para Sousa (2017), os normativos que legitimam a ADD desprendem-se das dimensões éticas, morais e sociais que deveriam envolver a avaliação docente, o que faz com que os professores estejam voltados à vertente técnica ao mesmo tempo em que se desprendem da responsabilidade social do ato educativo inerente à profissão. Neste sentido, Tardif (2017) afirma que a cultura profissional deve ser constituída com base em princípios éticos e deles não desassociar:

> Tais finalidades supõem que a prática educativa tenha sentido não somente para aqueles e aquelas que a fazem, mas também para os alunos: uma ética da profissão não é somente uma ética do trabalho bem feito, é uma ética do sentido da educação como responsabilidade diante do outro. (p. 182)

A partir do excerto, se entende que a responsabilidade docente não está na métrica qualitativa sobre o trabalho, mas na representação que esta ação tem sobre o outro, neste caso, os alunos. Não obstante, retirar o sentido ético da função docente é empurrar o profissional para lógicas que não se preocupam com a função social da escola e do processo de ensino e aprendizagem que deve decorrer.

Além da perda do sentido de colegiado e do compromisso com o ato educativo, a ADD traz efeitos também na relação que o profissional tem com as entidades que os deveriam representar, como os sindicatos. Na fala de Caetana, é identificado este problema quando ela verbaliza "Quando me reformei, aos 60 anos, em 2012, deixei de ser sindicalizada e ninguém merecia o meu crédito, a não ser os alunos com quem alguns ainda mantenho relações e alguns colegas". A narrativa da professora expressa a desilusão com a instituição sindical. Talvez, para além do sindicato, também o ministério, embora não seja citado. Reflete-se deste modo porque a fala é marcada por uma repulsa por todo um contexto educacional, onde somente os alunos e alguns colegas merecem a atenção da professora.

Estes que parecem ser os únicos vínculos de confiança em um contexto marcado por conflitos.

Neste sentido de descontentamento, a professora Joana descreve que foi criado um ambiente difícil de ser ocupado de forma digna profissionalmente, pois segundo ela, “as pessoas deixaram de ter condições de trabalhar porque não tinham hipótese de fazer o trabalho em condições. A fala da professora Caetana descreve o fim da confiança nas instituições, enquanto a reflexão de Joana incide sobre o sistema que inviabiliza o exercício digno da docência. Juntas, elas convergem com a ideia de ruptura com o contexto que envolve o cotidiano escolar por forma a torná-lo hostil. Por esta razão, a sala de aula se torna o ambiente em que o vínculo de afeto e a dedicação pedagógica permanece inalterado. As narrativas das professoras podem ser entendidas segundo o significado que Tardif (2017) dá à educação e à interação entre professores e alunos:

> A educação é uma arte, uma técnica, uma interação e muitas outras coisas, mas é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmos. (p. 182)

Tendo como base a promessa citada por Tardif no excerto, considera-se que a ADD falha quando ocorre por mecanismos que dificultam a execução da ação educativa que permite a compreensão de um mundo significativo. Deste modo, se compreende que os efeitos da ADD na profissionalidade docente estão pautados pela perda identitária, pelo comprometimento do compromisso ético, segundo lógicas de performance para atingir métricas, conforme uma ação isolada na tentativa de manter a dignidade do ato educativo.

3.3.2 A profissão docente em crise interna e social

Dentro das narrativas que compõem esta seção, ocorre a indicação de que para além das questões que envolvem a reconstrução da profissionalidade docente, há uma produção de diferenciação dentro da própria profissão por meio de níveis distintos de envolvimento, de reconhecimento e de participação dos professores na vida escolar. Esta premissa permite a compreensão de ADD como instrumento que fragmenta a profissão ao mesmo passo em que enfraquece a identidade coletiva e a relação intergeracional dos saberes inerentes à profissão. Portanto, a referida avaliação tem efeitos na reconfiguração do trabalho docente. Neste sentido, a diferenciação na distribuição de funções dentro da escola é foco na narrativa

de Romulo, professor de Português no Secundário com experiência na função de coordenador de departamento:

> Os outros colegas não sabem o que hão-de fazer. Não têm projetos próprios, nunca tiveram. A maior parte não tem projetos próprios. A escola tem que lhes dar trabalho. E qual é o trabalho deles, são substituições, tem que estar lá numa salinha quando falta algum professor, vão substituir seja de que ano for e de improviso. Fazem, também não é nada agradável, fazem sala de gabinete disciplinar, estão lá quando um aluno é expulso, têm que ir para lá, têm que conversar com ele. Fazem trabalho de biblioteca, mas não é trabalho de equipa, é trabalho documental, de fotocópias, e outras coisas que se calhar nem sei. Mas têm que fazer esse tipo de trabalho.

A presente narrativa vem após Romulo contextualizar que exercia a função de coordenação em paralelo à de professor e que por isto ele tinha o tempo para atividades profissionais preenchido. Isso resulta, segundo o professor, da sua busca por outras utilidades para si no contexto escolar. Deste modo, no excerto, o tom de incômodo com a situação de professores que não são ou não buscam uma atuação ativa se faz presente.

Assim sendo, Romulo expressa uma divisão interna que determina, inclusive, funções periféricas a docentes menos ativos, como as de cunho organizativo ou de substituição docente em caso de ausências. O exposto, se analisado sob a ótica de Tardif (2017), passa a ser compreendido como uma das nuances das reformas educacionais que precarizam o professor, ao criar uma divisão do trabalho que parece natural, mas, na realidade, mascara a precariedade presente na profissão.

Paralelo a isto, as narrativas descrevem que o fim da partilha ocorre também na socialização de experiencias entre gerações diferentes. A observação da prática exercida por colegas mais experientes ocorria de forma a influenciar os novos professores a manter e aprimorar novas práticas, mas este processo parece ser também afetado pela ADD. Sobre essa relação intergeracional, um professor expõe “O mais constrangedor é eu reconhecer junto da gente nova… nem entusiasmo, nem conhecimento, nem exemplo pessoal, não sei dizer” (Chico).

De forma breve, o professor Chico descreve não perceber o entusiasmo da geração mais nova pela docência. Cabe a ressalva que o excerto advém da explicação de que para o professor, a ADD não avaliava e que, em razão dos problemas gerados por ela, as duas gerações afastam-se, pois ela tensiona até as relações de trocas de experiências. Segundo Nóvoa (2022), o conhecimento profissional também é caracterizado como um encontro entre

gerações. O autor sugere que é através desse conhecimento que radica a possibilidade de uma renovação da profissão, a partir de sucessivos encontros intergeracionais.,

Ao passo em que Chico descreve que não vê entusiasmo no relacionamento entre gerações, Nóvoa (2022) refere que sem essa troca de experiências, o conhecimento profissional fica limitado. Trata-se de uma questão de prioridades relacionais onde as trocas de experiências, no contexto das narrativas, não parecem ser prioridades e ficam subalternas aos mecanismos de classificação e distinção próprios da ADD.

Neste panorama de desvinculação e crise identitária, ocorre a percepção de que a atuação na docência não é definida como conquista, mas apenas enquanto processo de desgaste na colaboração, na orientação, no acompanhamento que sintetizam o esvaziamento da carreira que ocorre ao longo do tempo. A professora Luciana explicita estas ideias sugerindo que "(...) acho que nós não temos carreira. Basicamente não temos carreira, trabalhe-se bem, trabalhe-se mal, vai-se envelhecendo e fazendo umas formações e nós vamos progredindo". A fala de Luciana discorre sobre a crise que enfrenta o profissional docente. Na visão da professora, o trabalho é entregue de qualquer forma, sem sentido, já que para os professores resta a progressão que em algum momento da profissão chega para movê-lo de patamar, sem que a atividade letiva tenha sido analisada de forma crítica, sem que as formações sejam adequadas ao contexto.

Este esvaziamento da carreira docente é interpretado por Ball (2012) como uma transformação que ocorre por meio das exigências externas e que modifica o profissionalismo a ponto de tornar-se oca a prática docente. Neste sentido, Tardif (2017) completa a ideia de perda de sentido sobre a profissão quando descreve que os professores ainda são encarados enquanto transmissores de saberes. Deste modo, apreende-se que a proletarização da carreira docente por meio do esvaziamento tende a ocorrer no ambiente escolar que exige o cumprimento apenas das respectivas obrigações funcionais da profissão, como a burocracia que envolve os parâmetros avaliativos. Por consequência, a identidade docente é modificada e afeta não só o sujeito professor, como a imagem que ele tem diante da sociedade. Esta premissa ocorre em razão da constante solicitação de justificação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido e pela aferição dele para comprovar a qualidade, ou seja, dos critérios avaliativos da ADD. Assim, não apenas as instituições fiscalizam, mas a sociedade vê nesta ação a oportunidade de questionar se o que está sendo entregue é eficaz para o que eles entendem como educação de qualidade.

Ao passo em que alguns professores admitem perda de prestígio, Roldão (2007) afirma que a desvalorização da profissão docente decorre, inicialmente, da representação de

senso comum de que ser professor é fácil, já que basta entender sobre uma matéria e que se exerça controle sobre o aluno. Entretanto, para além desta premissa, a narrativa dos professores sugere duas vertentes: a primeira implica a recordação sobre uma profissão socialmente reconhecida e valorizada e, a segunda, admite a constatação de que ser professor já não é atrativo para os jovens.

As premissas levantadas sugerem um aumento das exigências aos profissionais ao mesmo tempo em que o reconhecimento social diminui. Neste sentido, Costa e Silva e Herdeiro (2015) descrevem que, em sua investigação, observou-se um sentimento de revolta por parte dos professores quando estes percebem que socialmente sua imagem é degradada ano após ano, configurando uma crise na identidade docente percebida, também, através da ausência de confiança pública sobre o trabalho docente. Assim sendo, decorre desse desequilíbrio o desencanto com a profissão por parte dos que nela já estão inseridos e dos que dela poderiam fazer parte.

Face aos expostos trazidos nesta subseção, se considera a crise na profissão docente como fator de interferência direta na identidade do professor, em razão de que a crise compreende também o plano individual em que, por exemplo, os professores sentem em suas respectivas carreiras os efeitos da avaliação como condicionante do trabalho realizado, do plano dos relacionamentos interpessoais acentuando rupturas com sensos colaborativos geracionais e intergeracionais, bem como da desqualificação social sobre a profissão docente. Entende-se que a ADD enfraquece o prestígio docente ao mesmo tempo em que viabiliza discursos sobre o caráter socialmente relevante de continuidade da docência.

3.3.3 A reconfiguração do trabalho docente

Através das entrevistas analisadas se torna possível compreender que as transformações que passam a integrar a organização do trabalho dos professores é, também, um dos efeitos da ADD. Neste contexto, as mudanças ocorrem de forma a reconfirmar a atividade docente quando a dimensão pedagógica fica em segundo plano porque o trabalho administrativo e burocrático são centrais nessa intensificação que marca as alterações na atividade docente. Sobre esta premissa, Romulo, expressa como ao longo da carreira foi percebido o aumento das exigências profissionais: “As pessoas têm que trabalhar. Eu tenho 14 horas de aulas, já tem mais aulas, uma pessoa com a minha idade já tem mais aulas do que o meu colega que trabalhava comigo há oito, dez anos”.

A fala do professor revela a intensificação do trabalho quando ele compara as horas que precisa dedicar a lecionar e o tempo necessário para outras atividades escolares com a realidade de professores de outras gerações, deixando subentendido quando questiona "o que é que acontece?", o sentimento de injustiça que passa a fazer parte de sua experiência profissional.

Cabe a ressalva de que em Portugal, o ECD previa a redução progressiva da componente letiva de acordo com a idade dos professores. No DL n.º 139-A/90, esta redução de 2h começava ao atingir 40 anos de idade e 10 anos de serviço, modificando-se a cada cinco anos até atingir o limite de 8h de redução. Entretanto, ao longo das mudanças legislativas, estes normativos foram se tornando mais rigorosos. Por exemplo, no DL n.º 15/2007, vivenciado por Romulo, os requisitos para a redução de 2h aulas ocorrem aos 50 anos de idade e 15 anos de serviço e isto seguiu-se para o DL n.º 41/2012.

Neste sentido de intensificação do trabalho, a narrativa de Romulo ilustra a quantidade de horas dedicadas para as atividades de cunho burocráticos (coordenação e reuniões com conselhos pedagógicos) e de exigências institucionais. Ao demonstrar a dinâmica que envolve as atividades que fazem parte de sua rotina, o professor indica que atualmente ser professor está além da prática letiva, pois as atividades descritas por ele servem para o funcionamento organizacional da escola, mas a intensificação destas ações extraclasse tendem a diminuir a centralidade que envolve o trabalho pedagógico.

Segundo Ball (2012), a intensificação do trabalho advém da cultura de performatividade. Há nesta premissa a necessidade de mostrar as várias versões de si enquanto profissional porque é importante para os indicadores de desempenho, ainda que isto custe o afastamento da reflexão sobre o pedagógico. Neste sentido, para Sousa (2017), a multiplicidade de papéis assumidos pelo professor é materializada no acúmulo de cargos administrativos, processo que incide diretamente no surgimento do sentimento de esgotamento físico e mental relacionado à profissão docente.

Ainda em tom crítico que caminha na mesma premissa que os excertos expostos, Dal Ri e Floro (2015) analisam que a distância do pedagógico, da reflexão e com a aproximação de esgotamento em meio a tantas outras funções, o trabalho docente tende a tornar-se alienado quando a profissionalidade se constitui para servir ao sistema avaliativo. Deste modo, a intensificação do trabalho narrada por Romulo pode ser articulada com a visão de Joana sobre o desgaste emocional que advém de tantas exigências ao profissional: "Tivemos lutas muito grandes, discussões muito grandes. Tínhamos que, por um lado compreender as

angústias dos nossos colegas e as nossas próprias e, por outro tentar desdramatizá-las para manter as coisas a funcionar".

A professora Joana faz esta narrativa com base na experiência enquanto avaliadora. Para ela, era complexo o trabalho que envolve a função avaliadora que tenta não excluir as dores de todos os sujeitos que fazem parte do processo, isto porque havia conflitos vindos de diferentes visões. Apesar disto, a fala revela o sentido de drama presente em alguns apontamentos feitos no processo avaliativo e que, segundo ela, precisava ser combatido para que o processo avaliativo ocorresse. Em contraponto a esta narrativa, a professora Lara reflete sobre o afastamento dos dirigentes do sentido pedagógico: "Está a ver? E as tutelas sempre estão do lado do Ministério. E uma coisa eu digo, eu digo que a partir do momento em que os diretores deixaram de dar aulas, começaram a perder a verdadeira noção do terreno".

As reflexões da professora Lara sugerem que quando funções administrativas são assumidas por seus pares, ocorre mutuamente a separação entre o fazer pedagógico e o fazer burocrático, resultando em relações conflituosas porque o sujeito avaliador "perde" o senso de ser professor. Em consequência destas rupturas ideológicas que transformam as relações profissionais, o sentimento de não pertencimento ao ambiente escolar passa a fazer parte das rotinas dos professores, conforme explicita a professora Luciana:

> As coisas agora estão todas muito administrativas. Não sei se teve a ver com a gestão das escolas e a alteração da gestão. Tem vantagens e desvantagens, mas eu sou do tempo em que me senti mais envolvida na escola, eu e os outros. Acho que era quando as escolas eram geridas pelos professores para os professores e em que os professores participavam. […] Há uma altura em que nós passamos a ser quase estranhos da escola. […] Somos quase estranhos, porque não fazemos parte daquilo. A escola é só um sítio. Nós vamos dar aulas aos alunos.

A reflexão de Luciana permite a compreensão da reconfiguração da docência marcada pela perda do sentido do trabalho e de vínculos com a escola. Luciana esclarece que quando os professores participavam ativamente das demandas escolares, esta percepção de não pertencimento não ocorria. Neste sentido, a fala de Romulo traduz os efeitos das transformações ocorridas no cotidiano docente quando afirma que "Acho que todos se sentem afetados na sua liberdade".

O professor significa a perda de liberdade como perda da autonomia docente em consequência da intensificação do trabalho para atender às demandas organizacionais na escola, isto em meio a tensão de gestão do próprio tempo disponibilizado para o que é

realmente prioridade na profissão, neste caso, a sala de aula. Sobre esta premissa, Jardilino et al. (2021) refletem exatamente no sentido de perda de autonomia profissional causada por modelos de ADD que beneficiam unicamente a instituição escolar. Os autores ainda destacam o sentimento de perda do poder de decidir sobre sua própria prática e o fato de que isso resulta na precarização do trabalho docente.

Por conseguinte, as narrativas trazidas nesta subseção transcorrem pela ideia de reconfiguração da função docente, mas por meio de uma desfiguração do sujeito professor que tem sua prática voltada a situações burocráticas e que demandam um maior tempo dedicado ao trabalho não letivo, e esta configuração tem limitado a liberdade de ensinar, que é inerente à profissão. Neste sentido e a partir da análise e discussão dos dados empíricos que compõem este capítulo, se compreendem os efeitos que a política gerencialista de ADD tem sobre a profissão docente. Com o cruzamento das entrevistas com o referencial teórico, foi possível analisar o contexto e dar significado as histórias que revelam como a diretriz de mercantilização da educação perpassou para os muros escolares até a alteração da profissionalidade docente.

A partir disto, as perspectivas apresentadas levaram à compreensão de que a reconfiguração do trabalho docente tem ocorrido como consequência direta da ADD, que carrega efeitos para o exercício da profissão e para o significado dado a ela por parte não apenas do corpo docente, mas da sociedade como um todo. Apesar desses constrangimentos, os docentes não se posicionam contra a avaliação, apenas pedem por um instrumento avaliativo que de fato contribua para o desenvolvimento profissional.

Deste modo, a partir das entrevistas, foi possível perceber que os professores sugerem modos de operacionalizar a ADD de forma a caracterizá-la para a promoção da formação e não enquanto objeto regulatório da função docente. Contudo, o modo como a avaliação docente tem sido operacionalizada, segundo os dados empíricos, contribui para a evidência de que os efeitos recessivos causados pelos modelos implementados levam ao entendimento de que a ADD falha em seus objetivos de promoção de melhorias para o desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, o pressuposto central foi constituído com base na compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às experiências vividas. Neste sentido, Amado (2016) reflete que essa visão sobre significados implica na valorização pela voz dos indivíduos que, de alguma forma, colaboram para a construção de uma investigação e do conhecimento que a envolve. Com base nestes ideais, vê-se o conhecimento científico como um constructo que engloba a articulação de vários processos, estruturados por forma a privilegiar as perspectivas dos indivíduos participantes.

Deste modo, quando aproximamos este entendimento do objetivo desta pesquisa que consiste em "investigar como a eventual redução da função docente às lógicas de avaliação de desempenho, impulsionadas pelo contexto neoliberal na educação, configura uma nova racionalidade na profissionalidade docente", detectou-se ser incontornável ouvir e analisar o que os professores portugueses descrevem acerca de movimentos políticos educacionais que mediaram as suas respectivas histórias profissionais.

Portanto, partiu-se da abordagem qualitativa ancorada no paradigma fenomenológico-interpretativo para construir a referida investigação e responder à problemática da pesquisa, no sentido de se avançar na compreensão dos modos como os professores têm percebido as alterações impostas pelos normativos que operacionalizam a ADD e as tensões que daí advêm e marcam as suas trajetórias profissionais.

Por conseguinte, por meio das análises realizadas, apreende-se que a ADD, em Portugal, não é um simples dispositivo de verificação da qualidade do serviço prestado na docência, tampouco é um instrumento neutro de ideais políticos. Os dados teóricos e as entrevistas demonstraram que a avaliação do trabalho docente assume um papel de materialização da ideologia neoliberal por meio de uma operacionalização técnico-administrativa que faz parte dos processos que dela decorrem.

Os resultados da pesquisa revelam que há uma dicotomia entre o que é exposto pelos normativos e o que vem sendo implementado na prática. Se a lei diz que a ADD serve até para a melhoria da autoestima do professor, as narrativas revelaram o contrário desse objetivo, na medida em que expõem um instrumento avaliativo que provocou profundas rupturas no clima organizacional e que impactou até no desejo por uma reforma de forma antecipada, como descreveram alguns professores participantes.

A dualidade descrita foi exposta na investigação ao longo dos capítulos que compõem esta dissertação. Assim, no primeiro capítulo, o referencial teórico permitiu a

compreensão sobre como os organismos multilaterais atuam e propagam seus ideais mercadológicos nas políticas educacionais, demonstrando que esta racionalidade está por trás de decisões políticas, nomeadamente, nas entrelinhas dos normativos que regem a educação e a profissão docente.

Neste sentido, refletiu-se que a docência sofre uma regulação elaborada pelos organismos multilaterais e que isto é o motor para o desenvolvimento da crise do professor com a sua profissionalidade, processo acentuado pela necessidade de performar para atender aos dispositivos neoliberais de fazer educação, como a ADD. Portanto, entende-se que o desvelar destas premissas que têm influenciado a profissão docente ajudam a configurar uma resposta ao primeiro objetivo específico desta investigação que se centrou na compreensão dos fundamentos políticos e ideológicos das políticas de avaliação de desempenho promovidas por organismos multilaterais.

Não obstante, o referencial teórico indicou o caminho de tensões que poderiam fazer parte dos discursos dos entrevistados quando revelou a ADD enquanto instrumento que pode exercer influência sobre a organização escolar, bem como nas relações profissionais e nas identidades docentes. Neste sentido, e tendo como foco responder ao segundo objetivo específico, que consistiu em analisar os efeitos dessas políticas sobre a autonomia, a identidade e a ética da prática docente, as narrativas expostas permitiram a compreensão da ADD enquanto instrumento burocrático e regulatório, mas que se alterado em profundidade, ainda tem potencial formativo, podendo promover a melhoria do desenvolvimento profissional.

Apreende-se que esta tensão entre o real *versus* ideal marcam as histórias dos participantes das entrevistas que compõem esta pesquisa. Em um primeiro momento, o eixo que traz as perspectivas gerais da ADD revelou que a avaliação perdeu o foco avaliativo quando valorizou o trabalho administrativo em detrimento do pedagógico. Alguns dos entrevistados consideram que a ADD foi operacionalizada de forma apressada e isto fez perder o seu sentido formativo, especialmente porque as escolas, avaliados e avaliadores não estavam preparados para a operacionalização da avaliação. Em contraponto, os professores reconhecem a necessidade de haver avaliação, desde que esta seja reformulada e que passe a dar voz aos principais agentes, os professores.

Ainda neste eixo de representações sobre a ADD, a observação de constrangimentos é avançada por professores quando as tensões nas relações entre pares se fizeram presente no cotidiano escolar. Esse fenômeno, enquanto efeito da ADD sobre a profissão docente, revela a ruptura com o trabalho colaborativo, traduzida em procedimentos que incentivaram

a competição entre colegas de profissão, como no caso da emergência de quotas como parte do processo avaliativo. A existência de quotas na ADD, aliás, é o fator apontado como maior responsável pela individualização da profissão.

Noutra frente, as entrevistas dos professores revelam a subjetividade quanto ao processo avaliativo como um caráter desafiador para a ADD. Se por um lado os normativos determinam como a avaliação deve ser operacionalizada, vários professores sugerem desvios na prática quando não concordam com as determinações que lhes são impostas. Com base nas partilhas dos professores, compreendeu-se que os desvios na operacionalização da ADD são encarados como uma forma de resistir às pressões externas e internas que passam a fazer parte da avaliação. Esses desvios, muitas vezes, vão no sentido de valorizar a prática pedagógica e, portanto, a relação com o aluno, distanciando-se de procedimentos que visam a ação burocrática, alvo que parece preferencial na avaliação.

Ademais, os dados revelaram que a ADD tem efeitos a nível do desenvolvimento profissional com particular impacto na dimensão ética. Os dados sugerem que em consequência das políticas de quotas, os professores aderem a percursos de individualização, marcados pelo sentimento de concorrência entre pares. Os efeitos da ADD na profissionalidade docente também são percebidos na gestão das funções docentes, que acarretam processos de diferenciação funcional. Os professores relatam a necessidade de ocupar cargos extras, de cunho burocrático, a fim de obter melhores resultados na avaliação. Aqueles que optam por privilegiar a função letiva, parecem experimentar um impacto negativo na progressão da carreira.

Importa ainda referir que a intensificação laboral também se fez presente nas falas dos professores, associada à ideia de perda do sentido primordial do trabalho da escola. Os professores revelam a existência de demandas operacionais que os faz entender a escola como um sítio de funções burocráticas e de alienação funcional, condicionando o seu lugar de pertencimento. As consequências deste efeito se traduzem na fratura intergeracional e na forma como a sociedade passa a ver a docência com alguma desconfiança e desânimo. Admite-se uma certa descredibilização social da figura do professor, o que acarreta consequências a nível do recrutamento e formação de novos profissionais.

Apesar desses constrangimentos, as perspectivas docentes refletem uma dimensão projetiva na ADD enquanto instrumento formativo. Os dados revelaram que, apesar dos problemas cotidianos já relatados, os professores foram capazes de criar mecanismos para dar o sentido de avaliação focada na pedagogia. Apesar disto, estes mecanismos não se configuram como reconfiguração das práticas, mas sim, possivelmente, como uma

resistência subjetiva quando os docentes projetam o ideal formativo em contraponto a desvalorização da ação pedagógica por parte do modelo de avaliação. A partir desses movimentos, os professores atribuem à ADD a capacidade de trazer melhorias ao desenvolvimento profissional.

Por fim, a presente investigação permitiu constatar que a ADD em Portugal opera como um instrumento propulsor de uma racionalidade hegemônica na profissionalidade docente: performativa e gerencialista. Assim, esta configuração conceitual substitui a colegialidade e a autonomia docente por questões mercadológicas, ao mesmo tempo em que afasta o professor do *éthos* da profissão. Neste sentido, a avaliação docente institucionaliza a perversidade de uma atuação docente artificial, deixando a verdadeira profissionalidade em um espaço escondido, quase clandestino, nas paredes escolares.

É verdade que outros autores já demonstravam o sentido performático e gerencial como nova identidade docente, mas nesta pesquisa, pode-se compreender como uma micropolítica corrobora para a materialização dos ideais neoliberais e assim modifica a realidade educacional, aqui revelada pelas histórias profissionais dos professores portugueses. A par disso, esta investigação contribui enquanto espaço onde as vozes dos participantes são essenciais na compreensão daquilo que os dados estatísticos de ministérios e *rankings* tendem a desfigurar: o desenvolvimento profissional docente. Esta evidência converge com Lopes (2005), quando a autora advoga pela pertinência do estudo pautado na voz dos próprios sujeitos:

> "São muitos os ensinamentos que podemos retirar destas histórias de vida profissional. Mas talvez o que temos de destacar aqui seja o da própria visão da docência como profissão e, portanto, dos professores como profissionais com capacidade deliberativa própria. Com efeito, a autonomia e a liberdade para construir a sua identidade profissional e a sua profissão […]" (2025, p. 373)

Nesta premissa, apreende-se que os significados construídos nesta investigação foram alcançados através da valorização das experiências e percepções dos docentes participantes do estudo. Reconhecendo-se a circunscrição destes resultados aos percursos e contextos aqui analisados, compreende-se que a pesquisa permite criar pistas sobre possíveis novas investigações nesta temática. Sobre isto, destaca-se a pertinências de pesquisar outras experiências de ADD, identificando-se, eventualmente, modelos alternativos que promovam a valorização pelo coletivo profissional para que se possa perceber efeitos possíveis. Fatores

associados à profissão docente também podem contribuir para uma melhor contextualização da ADD. Nesse sentido, será interessante explorar o fenômeno do recrutamento, retenção e formação de novos professores. Adicionalmente, investigar questões relacionadas ao bem-estar docente que podem contribuir para situar a profissão no seu cotidiano. Consequentemente, reflete-se que os possíveis futuros campos de investigação que envolvem a ADD são amplos e implicam óticas distintas que, em conjunto, tendem a contribuir para a compreensão aprofundada sobre os efeitos das políticas hegemônicas sobre a profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, Maria Piedade; Cunha, Pedro; Lourenço, Abílio Afonso; Monteiro, Ana Paula. (2018). Perceção dos professores sobre a avaliação do desempenho docente. *Revista Portuguesa de Educação*, *31(1),* 61–78. https://doi.org/10.21814/rpe.14082

Amado, João. (2017). Manual de investigação qualitativa em educação. 3ª ed. DOI https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1.

Apple, Michael. W. (1986). Controlling the work of teachers. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader,* 183–197. Routledge. https://blogs.ubc.ca/ewayne/files/2009/02/apple_001.pdf

Ball, Stephen J. (2012). Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa, 7(1)*, 33-52.

Ball, Stephen. J., & Mainardes, Jefferson. (Orgs.). (2024). Pesquisa em políticas educacionais: Debates contemporâneos.

Bardin, Laurence. (2016). *Análise de conteúdo* (E. Reto & L. Pinheiro, Trads.). Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

Bill & Melinda Gates Foundation. (n.d.). *Education.* https://www.gatesfoundation.org/our-work/areas-of-impact/education

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Charlot, Bernard. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, *31*, 7-18.

Clementino, Ana Maria; Vieira, Lívia Fraga. (2020). Carreira e Avaliação Docente na Educação Básica no Brasil: Emergência de Novo Profissionalismo. *Sisyphus — Journal of Education*, *8(1)*, 55-78

Costa e Silva, Ana Maria; Herdeiro, Rosalinda. (2015). Avaliação do desempenho docente: Conflitos, incertezas e busca de sentido(s). *Educar em Revista*, Edição Especial 1, 137–156. https://doi.org/10.1590/0104-4060.41522

Dal Ri, Neusa Maria; Floro, Elisângela Ferreira. (2015). Trabalho docente e avaliação de desempenho: O caso dos professores que atuam na carreira de educação básica, técnica e tecnológica. *Interfaces da Educação*, *6*(16), 66–89.

Dias, Paula Arnaud; Ribeiro, Célia. (2015). Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente. *Gestão e Desenvolvimento*, *23*, 125–154.

Dubet, François. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.

ECO. (2025, 29 de agosto). *Negociações para alterar avaliação dos professores arrancam em setembro*. https://eco.sapo.pt/2025/08/29/negociacoes-para-alterar-avaliacao-dos-professores-arrancam-em-setembro/

Education International. (n.d.). *Education and policy*. https://www.ei-ie.org/en/workarea/1323:quality-education-for-all

European Union. (n.d.). *Education and training*. https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/education-training-and-youth_pt

Federação Nacional da Educação [FNE]. (2025). *FNE responde ao Programa de Governo sobre a valorização dos professores*. https://fne.pt/pt/noticias/go/comunicados-fne-responde-ao-programa-de-governo-sobre-a-valorizacao-dos-professores

Garcia, José; Trindade, Rui. (2012). A ação educativa como um empreendimento ético: uma reflexão que se quer mais urgente do que apressada. *Ética e educação: questões e reflexões*, 23-84.

Gentili, Pablo. (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, *30*(39), 1059-1079.

Gorzoni, Sílvia de Paula; Davis, Claudia. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Caderno de pesquisa*, *47*(166), 1396-1413.

Henriques, Cristina Maria Bastos Dias. (2023). *Avaliação do desempenho docente num agrupamento de escolas: Perceções da gestão, dos avaliadores e dos avaliados* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria).

Inter-American Development Bank. (n.d.). *Education.* https://www.iadb.org/pt-br

International Institute for Educational Planning. (n.d.). *what we do.* UNESCO. https://www.iiep.unesco.org/en/our-mission

International Monetary Fund. (n.d). *Education and social spending.* https://www.imf.org/en/about

Jardilino, José Rubens Lima; Sampaio, Ana Maria Mendes; Oliveri, Andressa Maris Rezende Oliveri. (2021). Avaliação de desempenho docente: Culpar, punir ou desenvolver profissionalmente? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 29*(111), 318-337.

Libâneo, José Carlos. (2016). Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de pesquisa,* (159), 38-62.

Lima, Licínio C. (2019). A educação como profissão. In *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades,* 140-154.

Louzada, Virgínia; Marques, Roberto. (2015). Políticas de regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. *Revista e-Curriculum,13*(4), 711-732

MACHADO, Lucília Regina de Souza. (2006). PROEJA: o significado sócio-econômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: Ministério da Educação (Ed.), *EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio.* (Boletim 16). MEC.

Marreiros, Carla Sofia Beatriz. (2016). *A influência da avaliação no desempenho docente do educador de infância* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa). http://hdl.handle.net/10400.21/6827

Medeiros, Marcelo; Barbosa, Rogério J.; Carvalhaes, Flavio. (2019). *Educação, desigualdade e redução da pobreza no Brasil*. Ipea.

Oliveira, Denise Cristina de. (2008). Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização. *Revista de Enfermagem*, 569-576.

Organization of American States. (n.d.). *Education*. https://www.oas.org/en/about/who_we_are.asp

Pereira, Fatima. (2016). Educação Pública, Formação de Professores e Epistemologia(s) do Trabalho Docente (Relatório da Unidade Curricular). FPCEUP.

Pires, Fabíula Tatiane; Gomes, Suzana dos Santos. (2024). A avaliação de desempenho docente na educação superior como possibilidade de resistência à implantação da cultura performativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *32*(124), e0244394, 1–22. https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204394

Rezende, Ana Geovanda Mourão; Oliveira, Luciana da Silva de; Ferreira, Clécio da Silva Ferreira. (2018). A avaliação do desempenho docente como ferramenta da gestão escolar eficaz: Um estudo de caso. *Diálogos e Proposições*, *3*, 56–66.

Save the children. (n.d.). *Education*. https://www.savethechildren.net/our-leadership

Serrano, Noélia Mendes. (2015). *Perceção dos professores face à avaliação e face ao modelo de avaliação do desempenho docente* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco) http://hdl.handle.net/10400.11/2806

Shiroma, Eneida Oto. (2015). O estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. P. 57-79. www.uff.br/trabalhonecessario

Sousa, Júlio Filipe Pires Teixeira de. (2017). *A avaliação do desempenho docente e as transições ecológicas: Desafios e oportunidades* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett).

Tardif, Maurice; Lessard, Claude. (2005). O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.

Teimoso, Agostinho Rosário; Ánica, José Marcelo; André, Mateus Lourenço. (2022). Papel e desafios da avaliação do desempenho na melhoria do trabalho docente. *Revista Educação em Páginas*, *1*, e11559, 1–14. https://doi.org/10.22481/redupa.v1.11559

Viana, Isabel Carvalho. (2018). Currículo, educação básica, ensino e formação humana em contexto de vulnerabilidades e desafios. In *Currículo, formação e Internacionalização: desafios contemporâneos*, 238 – 254.

Zatti, Antonio Marcos; Minhoto, Maria Angélica Pedra. (2019). Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. *Educação e Pesquisa*, *45 factory*, Artigo e188993. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188993

REFERÊNCIA DOS ATOS NORMATIVOS

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República n.º 97/1990, Série I-A, pp. 1844–1851. Disponível em: https://dre.pt.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. Alteração ao Estatuto da Carreira Docente. Diário da República n.º 120/2010, Série I, pp. 3617–3624. Disponível em: https://dre.pt.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Regime de Avaliação do Desempenho Docente. Diário da República n.º 39/2012, Série I, pp. 1055–1064. Disponível em: https://dre.pt.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Regulamenta o Decreto-Lei n.º 41/2012 sobre a Avaliação de Desempenho Docente. Diário da República n.º 39/2012, Série I, pp. 1065–1070. Disponível em: https://dre.pt.

Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro. Orientações práticas para aplicação da Avaliação de Desempenho Docente. Diário da República n.º 185/2012, Série II, pp. 6230–6232. Disponível em: https://dre.pt.

Portaria n.º 15/2013, de 15 de janeiro. Regulamenta e complementa procedimentos da Avaliação de Desempenho Docente. Diário da República n.º 12/2013, Série I, pp. 192–195. Disponível em: https://dre.pt.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Exemplificação da análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de registro
Perspectivas gerais sobre a ADD (Percepções dos professores sobre o que é a ADD e o modo como esta se operacionaliza no terreno)	Características da ADD (Esta subcategoria reporta traços distintivos da ADD segundo a percepção dos professores)	Incoerência da avaliação	Outro momento também que acho que realmente moveu as escolas, houve ali meses e meses de grande confusão, foi a avaliação docente. A avaliação docente, que nem se trata de justiça ou de injustiça, que isso já nem dá para explicar, mas a forma como esta avaliação... Evidentemente que ninguém, todos os professores, todos os profissionais, sejam eles do que forem, evidentemente que devem estar sujeitos a um tipo de avaliação, mas ela tem que ser, no mínimo, no mínimo, não é só coerente, mas objetiva. E que não é. (Amanda)
		Deslocamento do foco da avaliação	Mas o que digo sobre a avaliação de desempenho é que é, de facto, perversa. Porquê? Primeiro, não avalia o que devia avaliar. Não avalia, ponto. (Maia)
		Inadequabilidade do modelo de ADD	Houve pressa em operacionalizar. Se calhar deveria ter havido um período experimental, se calhar em termos voluntários, algumas instituições voluntariarem-se para aplicarem o modelo. (César)
		Desarticulação dos critérios avaliativos com a prática pedagógica	Depois, se eu der umas aulas de porcaria dão-me um bom, dão-me um suficiente, dão-me um medíocre. Se eu der umas boas aulas dão-me um bom ou um muito bom, mas é nas aulas que se vê o que a pessoa é!!! (Aurora) A atividade que eu desenvolvi era claríssima perante toda a gente. Mas eu, na avaliação, tive 7. Eu tive 7, portanto, digamos que, basicamente, o Satisfaz. Porquê? (Violeta) E as pessoas, não era com medo da avaliação - ao contrário do que ela dizia -, era exactamente acharem que aquilo não avaliava nada, avaliava professores que fizessem imenso show off. Pronto, é show off não é outra coisa. "Eu vou para aqui" e depois fazerem relatórios para o Conselho Diretivo. "Eu vou levá-los não sei onde" e "Vou fazer não sei o quê". E sabe Deus o que se passava na sala de aula. (Catarina)
		Pressão Externa	O Ministério da Educação, com todas as suas ações e neste caso de ações, refiro-me à legislação que vai criando e que vai emanando e que essa legislação que as pessoas... Eu, às vezes, mesmo quem está dentro da escola não se apercebe, muito menos quem está fora da escola se vai apercebendo e que, gradualmente, não sei se há quanto tempo esta parte muito desde aquela ministra. Não me estou a lembrar o nome... (Amanda)
		Tensões nas relações entre pares	Tudo se degradou. Há um abismo entre o que era e o que é neste momento, a todos os níveis. (Amanda) Eu nunca tive problemas nenhuns mas foi complicado, ao nível de escola. Nós eramos um grupo em que eu fazia um teste sobre determinada matéria, o meu colega de grupo dizia: “Olha, já deste esta matéria assim assim? Então, empresta-me para eu ver.” - eu emprestava. A partir daí não se emprestava nada. Aquele ambiente de tranquilidade, de paz, de harmonia, foi ao ar. (Aurora)

	Desafios e constrangimentos da ADD (Esta subcategoria organiza as perspectivas dos professores no que se refere aos desafios e constrangimentos associados ao processo da ADD)	Caráter subjetivo da avaliação	"A Agustina importava-se de fazer uma avaliação?". Eu disse-lhe: "Se quiser, eu faço. Mas é sempre o meu ponto de vista. É sempre o meu ponto de vista. (Agustina)
		Recusa da avaliação	Aliás, eu digo-lhe, como eu era classificador dos exames, fui convidado também para classificar [os exames de aptidão]. Havia uma parte, que era um texto que os professores tinham que escrever. E eu fui, eu e muitos outros, convidado para fazer isso, para poder classificar. Eu declinei. Declinei, porque acho que eu era classificador de alunos, não de colegas. (Virgilío)
		Legitimidade do avaliador	As escolas não estão preparadas para o assumir. Se calhar os avaliadores também não estavam, quem assumiu a função de avaliador também não estava preparado para avaliar. […] Depois ver quais eram as modificações que se teriam que operar, em termos de carreira para que pudesse haver, de facto, um avaliador reconhecido - coisa que não houve. (César)
		Crítica às quotas	Contribuiu o plafond de número de pessoas que podiam subir de escalão. Não podia ir toda a gente. Portanto, para ir tinham de ser os que estavam no topo, e por aí fora. Isso criou muito mau ambiente, foi muito mau. (Aurora) E depois há outro problema chato que são as cotas. As cotas dão cabo de tudo, dão cabo de tudo. Porque depois há aquela SAD que tem que reunir e as pessoas tendem a dar boas notas. Os avaliadores tendem a sobreavaliar. Isso toda a gente sabe, acho que é sabido por Portugal inteiro. (Maia)
		Quebra do trabalho colaborativo	Penso que a avaliação do desempenho [dos professores]. É cada um por si. (Otávia) Eu acho que a questão da avaliação dos professores é uma coisa que faz com que mate, à partida, qualquer trabalho colaborativo entre professores. Qualquer. (Patrícia) Porque eu não vou colaborar com aquela pessoa que a seguir me vai avaliar ou que vai querer ser melhor avaliado do que eu. Portanto, mata qualquer trabalho colaborativo entre professores. Não tenho dúvida nenhuma. (Patrícia)
	Oportunidades e Potencialidades	Avaliação objetiva	Também fui professora avaliadora de desempenho. Isso custou mais um bocado. Avaliar colegas... Eu tentava ser o mais objetiva possível, rigorosa, reconhecer o mérito de cada um, na medida certa. Portanto, nunca tive problemas com a argumentação necessária para suportar a avaliação feita. (Otávia)
		Práticas de supervisão entre pares	O que eu acho é que isso é importante. Eu acho que até devia ser uma boa prática, os colegas assistirem às aulas uns dos outros, não é? Eu fiz isso com a professora A., com quem eu tinha, assim, uma relação muito boa. De vez em quando, dávamos aulas em conjunto. Era muito interessante. Sem as preparar, a aula fluía... os miúdos gostavam. (Virgilío)
		Cultura da avaliação	Era o professor titular, que assumia as funções de avaliadores. Mas também por antiguidade, muitas vezes, os titulares já não eram aqueles que deveriam ser, outros nem queriam. Eu penso que é uma das coisas que faz falta no ensino não superior, uma verdadeira cultura de avaliação. (César)

Representações sobre a ADD (Trata-se das representações que professores têm acerca da implementação do modelo de ADD)	ADD como instrumento de regulação	Medição de resultados de aprendizagens dos alunos	Aquilo está ali [avaliações], mas na realidade não serve, não serve. A forma de avaliar não só os professores, mas a forma de avaliar os alunos. (Amanda)
		Envolvimento emocional dos discentes com a avaliação docente	Eu sujeitei-me a avaliação - até tive excelente, tenho que me gabar, já que ninguém mais gaba agora. Fui avaliada, os alunos estavam todos nervosos porque tinham medo de que eu fosse mal avaliada, veja só, ali a torcer por mim. (Tita)
		Meritocracia	A ideia de introduzir um sistema de avaliação que, de facto, consiga distinguir... Acho que um sistema de avaliação que não distinga não é sistema de avaliação, tem de distinguir os melhores. Se calhar, os medíocres e os medianos sentem-se confortáveis em haver um saco que, por defeito, meta lá todos, que era o sistema até aí. Quem achava que devia ser distinguido, tinha de, por ele próprio, fazer fé de que era melhor que os outros.. (César) Porque o benefício da carreira para ele não é aquela aula, mas é os papers que tem que entregar. E assim progride, não progride pela qualidade do trabalho junto dos seus alunos, progride pelos papers que tem de entregar (Chico) Eu ainda me lembro quando houve a restruturação dos escalões. Eu estava no 10.º escolão, vim para o 9.º. Depois, havia mais um 10.º escolação - parece que subiram. Diziam-nos que, se nós fossemos avaliadas com Muito Bom ou Excelente, que, tendo os anos de serviço, passávamos à frente. Eu sujeitei-me a ter aulas assistidas! (Tita)
		Injustiça institucional	Depois queixei me ao ministério, queixei me de toda a gente a quem chamou advogado, queixei me ao sindicato. Sindicato não pediu dinheiro, eles estavam-se todos lixar. (Caetana) Depois, o desconforto total e a revolta toda, Maria de Lurdes Rodrigues. Aliás, eu tenho de lhe dizer que eu senti na pele, na minha própria escola. Eu senti desconforto pelo facto de eu ter sido professora titular. (Lara) E as questões dos concursos? E as colocações? E a instabilidade? E a precariedade? Eu acho que sim, que a profissão docente foi muito desvalorizada, mas não consigo colocar isto na ministra Maria de Lurdes Rodrigues, ao passo que todos, a maior parte dos portugueses, todos os professores dizem que foi ela que deu cabo da profissão. Acho que é mais ou menos assim. Toda a gente diz assim, de ânimo leve. Eu acho que não. Isto acho que é uma coisa que tem vindo ao longo dos anos a acontecer. Houve um desinvestimento, houve outras, houve uma desvalorização social e ninguém fez nada para mudar isto, não só a escola como os professores. (Luciana)
		Performatividade	E, não senhor, as avaliações quando eu saí - e foi uma das razões por que eu me reformei mais cedo, estava farta daquilo! - as avaliações era saber quantos mais papéis preenchíamos, quanto mais *show off* dávamos na escola, no sentido de ir com os alunos aqui e ali. Eu também ia a exposições e fui. (Catarina)

	ADD enquanto instrumento formativo	Participação ativa	Ninguém nunca disse que não queria ser avaliado. Nós queríamos era participar nos critérios de avaliação que iam ser aprovados e não fomos chamados a ouvir, nem sindicatos, nem representantes de professores, nem nada. (Catarina)
		Feedback	Mas eu tinha que me basear naquilo que eu tinha visto. Só tinha visto duas aulas. Na segunda aula fazia a avaliação do desempenho, dizia o que entendia… ela primeiro dizia e depois eu dizia… e na segunda [aula]… Depois, então… e as lágrimas caíam… e eu disse-lhe [o] perfil que eu vi nela. E é uma excelente profissional, uma excelente profissional que se fez por ela. As lágrimas caiam-lhe rosto abaixo. Ao fim de dezanove anos. Tinha entrado na sala dela um professor. (Agustina)
		Defesa da centralidade pedagógica	Eu sempre achei que nós devíamos ser avaliados, mas é na sala de aula. Era na sala de aula, era com aulas assistidas, como quando nós fazíamos estágio, porque era uma forma de avaliação proativa. (Catarina)
Efeitos da ADD (Trata-se das transformações que influenciavam as práticas profissionais)		Profissionalidade docente	As pessoas deixaram de ter condições de trabalhar porque não tinham hipótese de fazer o trabalho em condições. (Joana) Se não prejudicassem a aprendizagem dos alunos, eu estava-me nas tintas. Se fosse uma guerra entre professores não me preocupava muito. Mas, de facto, interfere na aprendizagem dos alunos, que é a nossa função primeira, não é? (Maia)
		Diferenciação do envolvimento profissional	O mais constrangedor é eu reconhecer junto da gente nova …nem entusiasmo, nem conhecimento, nem exemplo pessoal, não sei dizer. (Chico)
		Desqualificação do trabalho docente	Os professores eram uma classe valorizada, privilegiada socialmente e passou a ser… há anos, décadas, que eu não tenho um aluno que diga que quer ser professor. (Luciana)
		Reconfiguração do trabalho docente	As pessoas têm que trabalhar. Eu tenho 14 horas de aulas, já tem mais aulas, uma pessoa com a minha idade já tem mais aulas do que o meu colega que trabalhava comigo há oito, dez anos. E depois tenho que estar na escola as outras 11 horas para fazer outras coisas, o que é que acontece? (Romulo) Os professores enfrentam dias mais longos e sobrecarga de trabalho, o que resulta em menor envolvimento nas escolas onde antes se sentiam protagonistas do projeto educativo. Ela lamenta esta situação dizendo que «a escola é só um sítio» para os professores, já que a participação e o sentido de pertença à comunidade escolar diminuíram, tornando os docentes quase «estranhos» ao ambiente que antes era mais colaborativo. (Luciana)