

Avaliação de Desempenho Docente: O Faz de Conta Universitário

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.66.11>

Pedro Oliveira

Departamento de Estudo de Populações, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar,
Universidade do Porto, Porto, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-2470-0795>
pnoliveira@icbas.up.pt

Resumo

Nas diversas instituições de ensino superior a avaliação de desempenho docente tem cerca de 12 anos de implementação. Esta necessidade de avaliar os docentes resulta da introdução da nova gestão pública nas instituições de ensino superior. Subjacente a esta filosofia de gestão está a crença de que é possível identificar e descrever o que é a qualidade no ensino superior e que, portanto, a mesma pode ser medida e avaliada. Será a avaliação impossível? O objetivo não é recusar a avaliação, mas mostrar as dificuldades e as contradições que os atuais modelos de avaliação de desempenho geram, em particular, a pretensa objetividade da avaliação. Afinal, em que consiste a avaliação de desempenho? Em julgar o resultado ou medi-lo? É, pois, necessário repensar a avaliação e tendo em atenção que tal tem impacto na vida dos docentes e da comunidade.

Palavras-chave

avaliação de desempenho docente, avaliação do trabalho, ensino superior

Introdução

A avaliação de desempenho docente no sistema de ensino superior é um processo com cerca de 12 anos de aplicação nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES). Esta avaliação resulta do estatuído no Artigo 74.º-A do Estatuto da Carreira Docente Universitária, e no Artigo 35.º-A do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico.

Um dos primeiros regulamentos a ser publicado terá sido o do Instituto Superior Técnico (2009). Este regulamento baseia-se no uso extensivo de fórmulas matemáticas que permitem quantificar o desempenho de um docente nas diversas vertentes: ensino, investigação, gestão e extensão. Este modelo foi, de alguma forma, emulado pela generalidade das IES. Se o técnico o faz é porque está bem e logo também vamos fazê-lo. E, assim, acriticamente, as IES passaram a fazer a avaliação dos seus docentes, de forma periódica, na maioria dos casos de três em três anos, sem que se ouvissem vozes críticas a este modelo, sem que os diversos Departamentos de Educação das IES se pronunciassem sobre este modelo de avaliação. Deve, contudo, ser referida aquela que terá sido a primeira reflexão (Almeida Fernandes et al., 2007) em Portugal sobre a avaliação que, infelizmente, não teve muitos seguidores. Mais, na generalidade, os sindicatos dos professores não tomaram posições públicas contra este modelo de avaliação, pois não quiseram aparecer como retrógrados e corporativistas. Passados 12 anos sobre a entrada em vigor, importa refletir sobre a avaliação realizada.

Como Se Avalia o Trabalho?

A avaliação de desempenho, apesar da sua designação, corresponde a uma avaliação do trabalho. Christophe Déjours (2003) no seu livro *L'Évaluation du Travail à l'Épreuve du Réel. Critique des Fondements de l'Évaluation* (A Evolução do Trabalho no Teste da Realidade. Crítica dos Fundamentos da Avaliação) aborda, em grande profundidade, a avaliação do trabalho, questionando os fundamentos dessa mesma avaliação, cujas ideias servem de base a este trabalho. A avaliação de desempenho tem subjacente a ideia de que o trabalho dos docentes pode ser objetivamente medido, seja por via dos artigos publicados, das aulas lecionadas, do exercício dos cargos de gestão. Esta ideia radica na transposição da produção de bens em fábricas cujo valor é, em parte, determinado pelo trabalho que a sua produção exige. Veja-se, por exemplo, Adam Smith, na *Riqueza das Nações*, quando afirma que o trabalho é a medida real do valor e troca de todas as mercadorias, com ricos e pobres distinguindo-se pela quantidade de trabalho que conseguem comprar.

Contudo, surge a dificuldade: como se mede o trabalho? Pela sua intensidade? Pela sua duração? Pelas competências? E como se mede o trabalho quando este se situa na produção de serviços, no ensino ou na investigação?

No caso dos docentes pode-se medir a produção científica pelo número de artigos? Pelo tempo que requer? Assumindo estas duas medidas, onde se avalia o conteúdo ou a sua qualidade? O que nos dizem estas medidas sobre como percebemos as diversas áreas científicas? Talvez, antes de toda a avaliação; a pergunta que devesse ser colocada fosse o que é trabalhar em ciência e educação superior? O que é este trabalho que tem de ser avaliado?

Esta noção de mensuração do trabalho tem acompanhado a história da humanidade, sendo discutida por Adam Smith e Karl Marx, não existindo um consenso sobre como tal pode ser realizado. Recentemente, a ergonomia propunha a avaliação da carga de trabalho. As dificuldades são muitas, pois o esforço ou a intensidade será diferente para um adulto, uma criança, um jovem ou um idoso. A evolução tecnológica veio acrescentar maiores dificuldades, pois estas colocam em causa a relação direta entre tempo, esforço e trabalho. Daí Déjourns (2003) colocar a questão de que se o trabalho não é diretamente observável, como por exemplo na investigação, quer dizer que nunca será possível conhecê-lo?

A relação entre ensinar e aprender envolve uma relação intersubjetiva entre o docente e o aluno. Assim, não há uma relação proporcional entre o esforço do docente, a sua capacidade para ensinar e o que é visível à avaliação, como sejam as horas letivas ou os resultados de exames.

Déjourns (2003) afirma que no que respeita às atividades de serviço, em particular às relações de serviço, é “necessário reconhecer que no estado dos nossos conhecimentos não podemos avaliar o trabalho porque não sabemos como o fazer” (p. 34). E daí pergunta, “como podemos avaliar aquilo que não conseguimos descrever?” (Déjourns, 2003, p. 34).

E porque no caso do ensino e da investigação a exigência da profissão impacta na vida privada, com o tempo requerido para investigar ou corrigir exames para além do tempo de trabalho diário, a avaliação de desempenho “pela duração do trabalho ou pelos indicadores perdeu pertinência” (Déjourns, 2003, p. 35).

Acresce ainda que, em particular no ensino e na investigação, as competências não existem naturalmente no docente, mas são adquiridas pela experiência, pelas dificuldades que o docente ou investigador encontra, pelas tentativas com sucesso ou insucesso para ultrapassar esses problemas.

Porquê esta necessidade de avaliar? Para, diz-se, distinguir os bons docentes investigadores dos medíocres. Repare-se que ao definir que a performance de um docente está intimamente ligada às suas competências, o princípio de trabalho igual salário igual, devia ser substituído por competência igual salário igual (Déjours, 2003) e, ao fazer-se essa transposição, ainda mais claro se torna que o desempenho e a sua avaliação não podem ser separados do próprio docente, ou seja, evidenciando a relação subjetiva entre trabalho e docente. E ao tornar-se a avaliação, na avaliação de um docente, mais esta se afasta da avaliação do trabalho.

Surgiram nas últimas décadas abordagens com base na avaliação pela qualidade. No entanto, também esta abordagem não está isenta de dificuldades. Ao definir determinadas metas para a atividade docente ou de investigação, a avaliação torna-se uma prescrição e esquece a própria avaliação da qualidade do trabalho produzido. De que outra forma, a título de exemplo, se entende a prescrição de metas e tetos para a avaliação da investigação em número de artigos ou projetos financiados, ou o que resulta, por exemplo, de tetos máximos de percentagens de reprovações? É, no fundo, uma prescrição que coloca o resultado antes do trabalho e que condiciona o exercício da própria profissão (se o docente souber que se tiver uma percentagem elevada de reprovação, tal implica um processo de avaliação do seu ensino, terá obviamente a tentação de regular as reprovações para que o limite não seja ultrapassado). E a adoção desta forma de gestão pode ser compreendida quando o *Manual de Qualidade* (Universidade do Minho, 2010b) de uma IES estipula que se “o par docente/UC apresenta resultados não satisfatórios”, será “consequentemente referenciado para melhoria”, definindo-se o desempenho não satisfatório a partir “dos resultados dos inquéritos aos estudantes e docentes e das taxas de sucesso escolar”.

Porquê Avaliar?

A necessidade da avaliação não é contestada em nenhum lado, mas, contudo, a sua implementação prática é bastante criticada e discutida. Há uma espécie de discurso único que torna a avaliação legítima e desejável. E qualquer voz contra é vista como suspeita, obscurantista, destinada a proteger os medíocres.

A cultura da avaliação repousa na ideia simples que quase não há diferença entre o humano e o objeto. Simples questão de qualidade para quantificar. A qualidade tornou-se então a palavra-chave em nome da qual começou a caça aos vivos, porque a qualidade que faz a diferença, é a própria vida. (Aflado, 2010, para. 1)

O sistema de ensino superior, pela mão de José Mariano Gago, abraçou a chamada “nova gestão pública” que, no essencial, consiste na aplicação ao setor público dos métodos de gestão do setor privado (2018). Uma primeira questão que se pode colocar é: são os métodos de gestão no domínio das empresas e do mercado, cujo fim último é o lucro, aplicáveis na gestão da coisa pública cujo fim último é o bem comum?

Como foi referido, a avaliação é hoje uma espécie de pensamento único, incontestável. Mas o que significa, em particular, avaliar o desempenho dos docentes do ensino superior nas quatro dimensões: investigação, ensino, gestão e extensão? A própria noção de avaliar é simples e é polissémica. Segundo o dicionário da língua portuguesa (7.^a edição) da Porto Editora, avaliar é “determinar a valia ou o valor; apreciar o merecimento de; reconhecer a grandeza, força ou intensidade de; orçar; computar; reputar-se; apreciar-se; julgar-se como”. Note-se que esta definição compreende em si duas dimensões: medir ou julgar.

Esta necessidade de avaliar os docentes resulta da introdução da nova gestão pública nas IES. Subjacente a esta filosofia de gestão, abraçada pelos colegas que exercem os cargos, está a crença de que é possível identificar e descrever o que é a qualidade no ensino superior e que, portanto, a mesma pode ser medida e avaliada. E o corolário é que os professores têm agora de prestar contas pelo que fazem ao nível do ensino e da investigação, mas, além do mais, têm de assegurar que estas atividades são mensuráveis e, portanto, fornecer os indicadores que permitem a sua mensuração. A aceitação acrítica das mudanças introduzidas pelo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, assumindo que estas eram uma mera questão de gestão e que a missão das IES não seria alterada, foi o maior logro que foi adotado pela academia. Ao impor regras, formas de controlo de exercício da atividade dos professores, em todos os domínios, do ensino à investigação, a gestão ao ter mudado, também mudou aquilo que gere.

E, assim, subliminarmente, muda o exercício da profissão e o seu sentido. A confiança é substituída pela desconfiança, a cooperação é substituída pela competição, a ideia de serviço é substituída pela apresentação de indicadores, controlos e prestação de contas.

O Que Se Pretende Avaliar?

A avaliação de desempenho definida no Estatuto da Carreira Docente Universitária/Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico é bastante vaga, limitando-se a apresentar os princípios dessa mesma avaliação, nomeadamente, o seu papel de orientação, incluindo todas as vertentes da atividade, tendo em consideração a especificidade de cada área científica e definindo a sua periodicidade bem como impondo quatro níveis de classificação, sendo o processo da responsabilidade dos órgãos científicos das instituições.

Os diversos regulamentos (neste trabalho são citados vários regulamentos, alguns que já podem estar desatualizados, mas que permitem ilustrar a filosofia de avaliação seguida na generalidade das instituições), inspirados sobretudo pelo modelo do Instituto Superior Técnico (2009), optaram por uma abordagem quantitativa. Na generalidade, são usados modelos baseados na teoria multicritério. Em concreto, cada uma das vertentes é valorizada e, posteriormente, é feita a soma pesada (ponderada) dos diversos critérios. Os regulamentos fixam, para cada vertente, o respetivo peso, em geral, entre limites mínimos e máximos. De notar que muitos regulamentos fixam para cada critério uma meta que designaria o expectável para qualquer docente, e um teto que define o limite máximo de valoração do referido critério; ou seja, por exemplo, no critério de publicações, seria fixado uma meta de três artigos e um teto de seis artigos, o que significaria que quem publicasse seis ou mais artigos teria a classificação máxima, independentemente do número total de artigos acima de seis. Muitos regulamentos introduzem nessas funções de valoração, por exemplo, pontuações para artigos publicados, com base no número de autores e na posição do autor na lista de autores. Por fim, são escolhidos os pesos para cada vertente, dentro dos limites fixados e cuja soma é igual a 100%, que maximizam o valor final da função ponderada, sendo esse o resultado final para o docente, a que corresponderá uma classificação nas quatro categorias definidas: excelente, muito bom, suficiente e insuficiente. Resulta evidente que o modelo é bastante complexo, sendo que só os docentes com formação matemática poderão ter uma compreensão cabal sobre a quantificação da avaliação.

A título de exemplo atente-se na fórmula para a contabilização dos artigos científicos da Escola de Engenharia da Universidade do Minho (2010).

$$M_{T,pt} = \sum_{i=1}^N Z_i \times T_i$$

N – Número de publicações

Z_i – Fator de correção relativo ao número de autores da publicação

T_i – Número de pontos relativo à natureza e impacto da publicação

Esta é uma das fórmulas mais simples quando comparada com outras que entram com o número de citações e distinguem as publicações em artigos e capítulos de livros como é o caso do regulamento do Instituto Superior Técnico e contabilizam diretamente os fatores de impacto das revistas científicas. De igual modo, na generalidade, os regulamentos apresentam fórmulas semelhantes para projetos científicos, participação em júris, orientação de estudantes, lecionação de unidades curriculares, considerando o seu número e o número de estudantes, produção de material pedagógico e, assim, para as dimensões de gestão e extensão. Há, contudo, uma diferença no que respeita à componente de gestão onde basta ocupar o lugar para se ter uma pontuação, na generalidade dos regulamentos, muito generosa senão mesmo máxima, sem qualquer avaliação sobre os atos de gestão praticados.

A título de exemplo, o Regulamento da Escola de Engenharia (2010) fixa a pontuação de excelente para o presidente somente pelo facto de exercer o cargo (aliás, na generalidade dos regulamentos, a avaliação da componente de gestão pouco mais compreende que a atribuição de pontos pela simples ocupação de um determinado cargo). Onde está a avaliação sobre a qualidade dos atos praticados?

Outras IES, em menor número, optaram por definir perfis *a priori*. Estes perfis quantificam intervalos de tempo (em percentagem) dedicado a cada uma das vertentes de atividade de um docente. Por exemplo, numa dada IES (2009) foram fixados quatro perfis que se diferenciavam pelo tempo dedicado à investigação, à docência e às restantes vertentes. Por defeito, a todos os docentes será atribuído o perfil que equilibra a componente pedagógica (com maior peso) com a vertente de investigação; caso queira, o docente

poderá escolher um perfil com maior peso na investigação, ou com maior peso na vertente pedagógica ou com maior dedicação às restantes vertentes, de gestão e extensão. Nesta abordagem, o docente fixa *a priori*, no início do período de avaliação qual o perfil debaixo do qual deseja ser avaliado, fixando os objetivos que se propõe atingir, envolvendo o responsável pelo Departamento. Cada perfil é definido em função das Unidades de Crédito de Serviço (UCS; que pretendem medir o tempo dedicado a cada tarefa), cujo peso em cada componente, definem o perfil. Esta abordagem tem subjacente o cálculo das UCS e, mais uma vez, são usadas fórmulas que consideram, por exemplo, se uma unidade curricular é lecionada pela primeira vez, o número de turmas, o número de alunos e, na componente de gestão, o número de horas creditadas por cada cargo exercido; na componente científica, as publicações são valorizadas em função do fator de impacto, sendo o resultado final de UCS subordinado a um multiplicador que depende da área científica, em que o valor unitário é atribuído à área de ciências da vida e da saúde, tendo as outras áreas fatores maiores que um, por exemplo, área de ciências sociais 6,44 e artes e humanidades 16,83. Ou seja, um artigo na área das artes e humanidades vale 16,83 vezes mais do que um artigo na área de ciências da vida e da saúde!

Um grande número de regulamentos usa, como medida da qualidade das publicações científicas, os fatores de impacto. Importa, a este propósito, recordar que há já muitos anos que este uso é, pelo menos, discutível, senão mesmo errado. A título de exemplo, entre outras publicações, refere-se o editorial da revista *Nature* ("Not-So-Deep Impact", 2005), uma das revistas com maior fator de impacto, onde se afirma que

as tentativas de quantificar a qualidade da ciência são sempre repletas de dificuldades, e os fatores de impacto das revistas estão entre os poucos números que persistem. O resultado é uma ênfase exagerada no que é realmente uma métrica limitada. (p. 1003)

E, depois de analisar as citações dos artigos publicados na revista, chega à conclusão de que o fator de impacto é, na sua quase totalidade, determinado por um quarto dos artigos ("89% do valor do ano passado foi gerado por apenas 25% dos nossos artigos"). O editorial refere ainda que a distribuição das citações é altamente assimétrica, sendo o fator de impacto influenciado por um pequeno número de artigos. As reservas do editorial acerca do uso dos fatores de impacto estão bem presentes na conclusão, nomeadamente quando afirma que "nada disso realmente importaria muito, não fosse a confiança doentia em fatores de impacto por administradores e empregadores

de investigadores em todo o mundo para avaliar a qualidade científica de nações e instituições e, muitas vezes, até para julgar indivíduos” (“Not-So-Deep Impact”, 2005, p. 1004).

Ainda sobre esta questão, a European Association of Science Editors (2007) afirma que os “fatores de impacto das revistas” devem ser usados “apenas – e com cautela – para medir e comparar a influência global de revistas científicas, mas não para a avaliação de artigos individuais, e certamente não para a avaliação de investigadores ou programas de investigação, seja diretamente ou como um substituto” (European Association of Science Editors, 2007, p. 1). E, no entanto, não há argumento que faça vacilar a fé no uso dos fatores de impacto como medida da qualidade dos artigos científicos.

Mas o Que Dizer das Grelhas de Avaliação com Definições Absurdas?

Por exemplo, o Regulamento de Avaliação Docente da Escola de Engenharia da Universidade do Minho (2010a), especifica que publicações pedagógicas terão uma bonificação de 20% quando redigidas em língua inglesa. No mesmo sentido, o Conselho Científico da mesma escola aprovou por unanimidade (Ata 01/2010, de 19 de janeiro de 2010) que teses de doutoramento concluídas em português teriam uma valoração de 5 pontos enquanto que teses em inglês uma valoração de 6 pontos. Para além de a língua portuguesa ser vista como menor, a tradução de uma tese de português para inglês acrescenta algum valor científico ao trabalho? Neste mesmo sentido, o Regulamento de Avaliação Docente do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho (2011) diferenciava obras musicais de longa duração de obras de curta duração. Pobre Satie que seria desconsiderado se fosse avaliado por este regulamento. Na Faculdade de Direito da Universidade do Porto (2012b) um livro com 500 páginas vale 500 pontos e outro com 501 páginas vale 750 pontos. Será que uma página vale 250 pontos? Será razoável avaliar uma publicação pelo número de páginas e não pelo seu conteúdo? Se se fixa o número de páginas, não se deverá fixar o espaçamento ou o tamanho da letra?

E o que dizer do Regulamento de Belas Artes da Universidade do Porto (2012a) que usa, pasme-se, um modelo matemático que é incompreensível para a generalidade dos docentes a quem se aplica. Este regulamento contém algumas pérolas que não devem ficar escondidas no vetusto *Diário da*

República. Atente-se que o regulamento afirma que as metas fixadas no modelo corresponderão ao desempenho considerado “típico expectável de um empenhamento corrente”, que em nenhum lugar é definido. E na avaliação fala-se em reconhecimento pelos pares da comunidade e pelo público e pelos média, de natureza quantitativa e qualitativa. Será que se pretende saber quantas pessoas visitaram uma exposição? Será que a opinião dos críticos é que irá determinar o valor qualitativo de uma obra artística? O desconhecimento do modelo de avaliação está bem patente nesta frase “para cada vertente será aplicado automaticamente pela folha de cálculo (ao premir o botão “otimizar vertente”) um algoritmo de otimização que determinará a ponderação mais favorável ao avaliado” (Universidade do Porto, 2012a, p. 17897). E, não estivéssemos numa Escola de Belas Artes, ficamos a saber que a “notação atribuída a cada critério, permite ter uma perceção cromática do conjunto da avaliação, como ajuda à decisão da atribuição de um valor global para a prestação do avaliado” (Universidade do Porto, 2012a, p. 17898).

Promoção do Mérito?

Dir-nos-ão que a avaliação se destina a promover o mérito. Supostamente, as universidades têm sido governadas pelos melhores e, como todos sabemos, não são justamente o reino dos céus, onde só se ouvem hossanas aos meritocratas que as dirigem. Será que esta avaliação vai permitir que o mérito floresça nas nossas IES? Talvez não seja despidiendo recordar o que um sociólogo inglês Young (2008) escreveu, em 1958, sobre a meritocracia: tal significa que um dado grupo, uma vez tendo alcançado o poder, faz tudo para manter o seu *status*, controlando também quem entra ou quem fica de fora desse grupo de elite. E assim, estas elites, promovendo o discurso da abertura, fecham-se e tornam-se tão conservadoras como as elites que derrubaram (Young, 2001). A propósito dos efeitos desta ideologia da meritocracia, Sandel (2020) chama a atenção que, no campo do trabalho e, também, no ensino superior e na investigação, aqueles que caem no topo “querem acreditar que o seu sucesso é moralmente justificado” (p. 13), acreditando que o seu sucesso foi obtido através do seu talento e esforço. Conclui que para renovar a dignidade do trabalho, “devemos reparar os laços sociais que a meritocracia desfez” (p. 222). E para esse efeito, é preciso discutir o que é o bem comum que é a missão fundamental do ensino superior que só pode ser alcançado por deliberação com a comunidade (professores, funcionários e alunos e sociedade) acerca dos fins que são válidos para a nossa comunidade.

A filosofia subjacente à nova gestão pública nas IES pode ser compreendida pelas palavras de um dos legisladores do Regulamento Jurídico das Instituições de Ensino Superior, Vital Moreira (2008), sobre os seus objetivos. Com esta lei “são de esperar uma maior abertura a elementos externos e maior responsabilidade perante o exterior, embora não perante o Governo; diminuição dos órgãos colegiais; redução do peso dos estudantes e dos funcionários na gestão universitária” (Vital Moreira, 2008, p. 130). E conclui dizendo “que teremos menos órgãos, menos eleições, menos estudantes, menos colegialidade, mais participação externa, mais responsabilidade perante o exterior. Se alguma coisa vai mudar profundamente com a reforma é claramente o sistema de governo” (Vital Moreira, 2008, p. 131).

Conclusão

Não podemos esquecer que a avaliação é, assim, um instrumento de gestão que pode determinar, por exemplo, um despedimento. E, portanto, a avaliação amedronta tanto mais que contém sempre uma dimensão de arbitrariedade. E a consequência mais perniciosa é que atomiza os avaliados, pois cada um está confrontado com a sua avaliação, com a sua performance e, ao atomiza-los, impede a construção de laços de solidariedade entre os docentes, impede que os docentes partilhem os seus problemas e definam estratégias de cooperação. Tal conduz à destruição de qualquer noção de trabalho coletivo que é justamente o resultado de qualquer formação superior. Importa, por isso, pensar, também, em formas de avaliação que promovam o trabalho coletivo, que fomentem a cooperação e, assim, construam um ambiente salutar de prossecução de um fim comum coletivo. Será esta visão exagerada?

Alguém, um dia, olhará para estes regulamentos e só poderá ficar surpreendido como foi possível que a generalidade das IES e dos seus conselhos científicos aprovassem os mesmos de forma tão pouco estudada, tão empírica, sobre os seus resultados e os seus efeitos. Tal demonstra uma ligeireza e uma preguiça mental que resulta no recurso a indicadores quantificadores, mas sem qualquer poder para compreender a qualidade do trabalho dos docentes, no contexto em que vivem. Será claro, passados todos estes anos de avaliações, que estas foram contaminadas pelo imperativo de limitar as progressões, isto é, condicionadas de forma arbitrária à disponibilidade orçamental. E fomos, assim, levados para um sistema absurdo que não avalia o trabalho, mas os resultados quantificados do trabalho e que, esperamos, num futuro próximo, seja desmascarado por investigações dos colegas da sociologia e da psicologia e, assim, eventualmente corrigido.

Será a avaliação impossível? O objetivo não é recusar a avaliação, mas mostrar as dificuldades e as contradições que os atuais modelos de avaliação de desempenho geram, em particular, a pretensa objetividade da avaliação. Déjours (2003) propõe o que designa como avaliação equitativa que deve ser norteadas mais por princípios de justiça do que por critérios de objetividade. Sobretudo, recomenda uma maior humildade pela compreensão de que a avaliação está condicionada pelos meios disponíveis para a executar e, portanto, não existe avaliação objetiva possível, quer hoje quer sempre. Na verdade, qual o resultado destes sistemas de avaliação? Em primeiro lugar, destina-se a uma progressão salarial, progressão essa que poderá estar vedada, potencialmente, à grande maioria dos docentes pela exigência de seis anos de avaliações consecutivas como excelente. Vale a pena fazer um esforço tão insano em avaliar, regularmente, milhares de docentes para este fim? Ainda para mais quando na generalidade os sistemas de avaliação se limitam a uma listagem de elementos (artigos, projetos, regências, etc.) que devidamente ponderados, através de uma grelha, determinam uma nota final. Onde está então o julgamento quando a avaliação se resume a uma mera enunciação de elementos curriculares? Onde reside a dimensão de orientação para a melhoria de desempenho dos docentes? Por outro lado, o que realmente determina a promoção dos docentes são os concursos para as diferentes categorias da carreira, sendo esperado que aí seja feita uma avaliação holística do percurso do docente. A questão dos concursos, a principal fonte de conflitualidade no meio académico, está intimamente relacionada com a avaliação de desempenho e, sofre, com outras cambiantes, das mesmas dificuldades.

Pierre Bourdieu (1997), num texto publicado há mais de 25 anos, alertava para os problemas da avaliação na investigação:

se penso que medidas administrativas destinadas a melhorar a avaliação da investigação e implementar um sistema de sanções destinado a favorecer as melhores investigações e os melhores investigadores seriam, na melhor das hipóteses, ineficazes e que teriam o efeito mais provável de favorecer ou reforçar as disfunções que pretendem atenuar, é porque tenho sérias dúvidas, e seriamente fundadas, sobre a capacidade das instâncias administrativas em produzir avaliações realmente objetivas e inspiradas. E isso, fundamentalmente, porque o fim real das suas operações de avaliação não é a avaliação em si mesma, mas o poder que ela permite exercer e acumular controlando a reprodução do corpo docente e investigador, nomeadamente, através da composição dos júris. (pp. 55-56)

E sobre a própria avaliação afirma que

a questão aqui é saber quem tem o direito de julgar e quem será o juiz da legitimidade dos juízes. Para simplificar, diria que a questão do justo julgamento se resume praticamente à questão da equidade e justiça na escolha dos juízes, ou, para subir um degrau, da escolha daqueles que podem instituí-los como tais (compor os júris) e fixar, através das comissões que instituírem, os critérios segundo os quais terão de julgar. (Bourdieu, 1997, p. 56)

Talvez, este seja o tempo de avaliar a avaliação, os avaliadores e os seus resultados no desenvolvimento das instituições científicas.

Afinal, em que consiste a avaliação de desempenho? Em julgar o resultado ou medi-lo? E é essa dimensão de julgamento que resulta da avaliação que tem efeitos corrosivos no reconhecimento pelos pares. É, pois, necessário repensar a avaliação e tendo em atenção que tal tem impacto na vida dos docentes e da comunidade, pois a vida democrática nas IES não pode ser indiferente ao caráter da vida em comum, nomeadamente no que concerne à participação e à colegialidade, de cuja vida a avaliação faz parte integrante.

Referências

Aflado, A. (2010). Editorial. *Le Nouvel Âne*, (10). <https://forumspsy.wordpress.com/2010/01/20/editorial-dagnes-aflalo-lna-nº10/#comments>

Almeida Fernandes, J. P., Bettencourt, A., Bochman, C., Carmo Ferreira, M. J., Castro Caldas, A., Fidalgo, A., Menêres, C., Melo e Mota, M., & Rosado Fernandes, R. M. (2007). *A avaliação do ensino superior: O autismo do critério único*. Le Monde Diplomatique.

Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Institut National de la Recherche Agronomique.

Déjourn, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Institut National de la Recherche Agronomique.

European Association of Science Editors. (2007). *EASE statement on inappropriate use of impact factors*. https://ease.org.uk/wp-content/uploads/ease_statement_ifs_final.pdf

Instituto Superior Técnico. (2009). *Princípios regulamentadores de concursos, contratações e avaliações de desempenho* (Versão preliminar). Instituto Superior Técnico.

Moreira, V. (2008). Estatuto legal das instituições de ensino superior. In M. Miguéns (Eds.), *Políticas de ensino superior: Quatro temas em debate* (pp. 123–139). Conselho Nacional de Educação.

Not-so-deep impact. (2005). *Nature*, 435. <https://doi.org/10.1038/4351003b>. PMID:15973362

Sandel, M.J. (2020). *The tyranny of merit – What's become of the common good?* Penguin Books.

Universidade do Minho. (2010a). *Regulamento de avaliação de desempenho dos docentes da Escola de Engenharia da Universidade do Minho (RAD-EEUM)*. Universidade do Minho.

Universidade do Minho. (2010b). *Manual da qualidade* (Versão 1.0). Universidade do Minho.

Universidade do Minho. (2011). *Regulamento de avaliação do desempenho dos docentes do Instituto de Letras e Ciências Humanas (RAD-ILCH), Despacho RT-46/2011*. Universidade do Minho

Universidade do Porto. (2012a). *Regulamento de avaliação de desempenho dos docentes da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Diário da República, 2.ª série, N.º 98, 21 de maio de 2012*.

Universidade do Porto. (2012b). *Regulamento de avaliação de desempenho dos docentes da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, Diário da República, 2.ª série, N.º 10, 13 de janeiro de 2012*.

Young, M. (2001, 29 de junho). Down with meritocracy. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>

Young, M. (2008). *The rise of meritocracy*. Transaction Publishers.