



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Departamento de Economia e Gestão

Dissertação do Mestrado em Gestão

**A Interação Avaliador e Avaliado e o Processo de
Avaliação de Desempenho Docente**

António José Mendes Ferreira - M3679

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Gestão
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professor Doutor António Nunes

Covilhã, Junho de 2012

Folha em branco

Agradecimentos

A construção de qualquer trabalho de investigação não se realiza de um modo isolado, é feita também com todos aqueles que de uma ou de outra forma contribuem para que ele se torne realidade.

A elaboração desta dissertação teria sido mais difícil sem a ajuda, apoio e colaboração de algumas pessoas que não posso deixar no anonimato. Agradeço:

Ao Professor Doutor António Nunes, orientador da presente dissertação de mestrado, pela disponibilidade demonstrada e ensinamentos transmitidos, durante este percurso formativo.

Ao Professor Doutor João Ferreira, diretor do mestrado, por se fazer sentir sempre presente e pelas palavras de incentivo.

A todos os participantes no estudo pela colaboração e disponibilidade demonstrada, sem a qual esta dissertação não seria possível.

À minha esposa e à minha filha por estarem sempre presentes.

Folha em branco

Resumo

A avaliação de desempenho, enquanto ferramenta de gestão de recursos humanos contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores e para a concretização dos objetivos estratégicas das escolas.

No processo de avaliação de desempenho docente, a interação é considerada uma componente essencial para a compreensão e execução de todo o sistema, pois facilita a desburocratização do processo, contribui para o esclarecimento dos critérios de avaliação e permite a melhor aplicação das suas diferentes fases.

A interação aumentou a motivação dos professores avaliados em relação ao processo de avaliação de desempenho docente, melhorou a sua prática pedagógica e fomentou a partilha de conhecimentos e competências entre avaliador e avaliado, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos avaliados.

No presente estudo caracterizou-se a interação existente entre avaliador e avaliado ao longo do processo de avaliação de desempenho docente. Através do uso de uma abordagem qualitativa elaborou-se um estudo exploratório/descritivo com o recurso à técnica da entrevista aplicada a seis docentes, desempenhando dois deles o papel de avaliados, dois o papel de avaliadores e os restantes dois, por um lado, o papel de avaliados, e por outro, o de avaliadores.

Palavras-chave

Avaliação de desempenho docente, desenvolvimento profissional, interação avaliador/avaliado.

Folha em branco

Abstract

Performance appraisal as a tool for human resources management contributed to the professional development of teachers and to the achievement of strategic objectives of the schools.

In the process of evaluating teacher performance, the interaction is considered an essential component for understanding and implementing the entire system as the lack of bureaucracy facilitated the process, helped to clarify the evaluation criteria and allowed a better implementation of the different phases.

The interaction increased the motivation of teachers who were evaluated in relation to the process of evaluating teacher performance, improved their practice and fostered the sharing of knowledge and skills between evaluator and evaluated, contributing to the professional development of the individuals.

The present study focuses the interaction between evaluator and evaluated which contributes to the professional performance of the evaluated teachers. By using a qualitative elaborated approach this work used an exploratory/descriptive technique through an interview applied to six teachers: two evaluated, two playing the role of evaluators and the other two playing both roles.

Keywords

Teachers' performance appraisal, professional development, interaction between evaluator/evaluated.

Folha em branco

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico	4
1- Desempenho profissional	4
2- Avaliação de desempenho	4
2.1- Como avaliar o desempenho	6
2.2- Erros e distorções no processo de avaliação	6
2.3- Avaliação de desempenho: processo e sistema	7
2.4- Finalidades da avaliação de desempenho	8
2.5- Tipos de Desempenho	8
3- Avaliação de desempenho docente	8
3.1- Tipos de desempenho docente	9
3.2- Intervenientes no processo de avaliação do desempenho docente..	10
3.2.1- O professor avaliador	10
3.2.2- O professor avaliado	11
3.2.3- O órgão de gestão da escola	11
3.3- Resumo da principal legislação que suporta a Avaliação de Desempenho Docente	12
4- Componente relacional na avaliação de desempenho docente	15
4.1- Formulação de objetivos	15
4.2- Feedback ao longo do período avaliativo	16
4.3- Autoavaliação	17
4.4- Atribuição do resultado da avaliação	18
4.5- Entrevista	18
5- Reflexão final sobre o estudo teórico	19
Capitulo 2- Estudo Empírico	21
6- Modelo de investigação e análise	21
7- Metodologia	25
7.1- Seleção do terreno de pesquisa	26
7.2- Instrumento de recolha de dados	26
7.3- Considerações deontológicas	26
7.4- Método de tratamento e análise dos dados	27
7.5- Participantes	27
7.6- Proposições	28
8- Análise dos resultados	29
9- Discussão dos resultados	32
10- Proposta de um Modelo Concetual	33
Conclusão	36
Limitações e Futuras Linhas de Investigação	38
Referências Bibliográficas	39
ANEXOS	43
Anexo 1	44
Anexo 2	48

Folha em branco

Lista de Figuras

Figura 1 - Quadro síntese da principal legislação que regula a avaliação do desempenho docente.....	14
Figura 2 - Modelo de investigação e análise.....	23
Figura 3 - Quadro que relaciona as proposições com as questões do guião da entrevista.....	28
Figura 4 - Proposta de um modelo concetual.....	34

Folha em branco

Introdução

Ao longo dos últimos anos, a sociedade tem sofrido muitas mudanças e essas mudanças refletem-se também na educação, verificando-se uma evolução na relação entre os professores e os alunos e na democratização do ensino. Associados a estes desenvolvimentos surgem crescentes responsabilidades profissionais.

Ao nível das escolas e da sua gestão, as mudanças são inevitáveis, pois cada vez mais se caminha para a valorização das competências, da criatividade, da capacidade de inovação e do desempenho em geral. Num contexto de competitividade como é aquele que se vive atualmente, em que as escolas disputam cada aluno como se fosse um troféu, uma escola que não contemple o bem-estar e a satisfação das necessidades das pessoas, alunos ou professores, poderá correr o risco de se desintegrar.

Devido à complexidade inerente à tarefa de educar, o desempenho qualificado dos profissionais tem assumido um papel de elevada importância, para tal é necessária uma crescente responsabilização dos professores. A melhoria da qualidade da educação só será possível se forem criadas condições adequadas de trabalho e existirem meios apropriados à avaliação do exercício profissional. Torna-se visível uma crescente consciencialização e preocupação relativas à importância da avaliação de desempenho na educação. Segundo Ovando e Ramirez (2007), a avaliação de desempenho enquanto poderosa ferramenta de gestão de pessoas pode contribuir para o desenvolvimento dos professores, para a concretização dos objetivos estratégicos das escolas e para a melhoria da qualidade da educação. A avaliação de desempenho fornece elementos essenciais que podem contribuir para a melhoria da definição das funções, o ajuste da formação às necessidades de cada professor, a abertura de oportunidades de carreira de acordo com as potencialidades demonstradas por cada um e para a valorização das contribuições individuais para a equipa.

No contexto do exercício da profissão, constatou-se a existência de muita insatisfação, por parte dos professores, relativamente à Avaliação de Desempenho Docente em geral e relativamente à interação professor avaliador/professor avaliado em particular.

Segundo Danielson e McGreal (2000) verifica-se que a interação professor avaliador - professor avaliado é essencial para a melhoria do desempenho profissional e para o sucesso de todo o processo de avaliação, surgindo então a necessidade do professor avaliador acompanhar sistematicamente o desempenho do avaliado, de lhe fornecer feedback sobre o seu desempenho e de existirem momentos de reflexão em conjunto. Danielson e McGreal (2000) defendem que estes momentos são facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional, pois possibilitam a seleção de estratégias que visam o desenvolvimento das

capacidades dos avaliados. Verifica-se, deste modo, que a componente relacional é um dos elementos mais importantes a considerar no processo de avaliação e que mais poderá contribuir para o sucesso da avaliação de desempenho. Assim sendo a questão de investigação é a seguinte:

A interação existente entre avaliador e avaliado constitui um elemento importante para o êxito do processo de avaliação de desempenho docente?

A escolha desta questão de investigação deve-se a dois motivos: o primeiro prende-se com o facto de o autor desta investigação ser docente numa escola pública; o segundo motivo nasceu do interesse em verificar se a componente relacional constitui um elemento importante para o êxito do processo de avaliação de desempenho docente.

Para desenvolver a investigação e no sentido de dar resposta ao problema traçou-se o seguinte objetivo geral:

Verificar se a interação existente entre avaliador e avaliado constitui um elemento importante para o êxito do processo de avaliação de desempenho docente.

De modo a facilitar a concretização do objetivo geral traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

Verificar, na perspetiva dos professores avaliados, se a interação existente entre avaliador e avaliado constitui um elemento importante para o êxito do processo de avaliação de desempenho docente;

Verificar, na perspetiva dos coordenadores de departamento, se a interação existente entre avaliador e avaliado constitui um elemento importante para o êxito do processo de avaliação de desempenho docente;

Verificar, na perspetiva dos diretores das escolas, se a interação existente entre avaliador e avaliado constitui um elemento importante para o êxito do processo de avaliação de desempenho docente;

A técnica de investigação utilizada será a entrevista que visa inquirir seis docentes de uma amostra de duas escolas do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, sitas na Covilhã. Através de uma abordagem qualitativa, pretende-se a realização de um estudo exploratório/descritivo que visa clarificar a compreensão do problema.

Dada a atualidade e pertinência deste tema, espera-se que os resultados desta investigação possam trazer melhorias ao desenvolvimento da interação entre professor avaliador e professor avaliado ao longo do processo de avaliação de desempenho docente.

Para uma melhor compreensão da investigação realizada e para a concretização do objetivo geral proposto, esta dissertação iniciou-se assim com a presente Introdução à temática em estudo, seguida da parte I - Enquadramento Teórico, parte II - Estudo Empírico e Conclusão.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

Neste capítulo pretende-se abordar a temática da avaliação de desempenho, abrangendo a sua conceptualização em contexto escolar. Assim o primeiro ponto a ser analisado é o desempenho profissional contextualizado nos processos de avaliação de desempenho, assim como o próprio conceito de avaliação de desempenho. Seguidamente será analisada a avaliação de desempenho docente e finalmente analisar-se-á a componente relacional no processo de avaliação de desempenho docente. Considera-se serem elementos essenciais para o enquadramento teórico e o desenvolvimento do estudo, uma vez que irão orientar o desenrolar da investigação.

1- Desempenho profissional

O conceito de desempenho consiste, para Mohrman, Resnick - West e Lawler (1989), citados por Caetano (1996:49) “num executante envolvido num comportamento, numa situação para atingir resultados”. Chiavenato (1999:189) define o desempenho do colaborador como “o grau em que ele alcança os requisitos do seu trabalho”. Estas são definições encontradas na literatura mas, contudo, o conceito de desempenho profissional é mais abrangente e, por isso, apresenta-se a seguinte definição: “o desempenho profissional define-se como o conjunto de episódios comportamentais discretos que ocorrem num determinado período de tempo e que contribuem para a criação de valor na organização” (Motowidlo, 2003:51). Almeida (1996) defende ainda que o desempenho resulta da interação entre chefe e colaborador, associado a um conjunto de características específicas e fatores situacionais. Assim, o desempenho profissional deve ser cada vez mais encarado numa perspetiva de contexto organizacional e de interação entre os envolvidos.

2- Avaliação de desempenho

A avaliação de desempenho profissional, enquanto sistema formal e sistemático de apreciação do trabalho desenvolvido pelos colaboradores de uma organização, surgiu no início do século XX com o estudo da gestão das organizações. O seu conceito tem evoluído de acordo com a evolução da conceção dos recursos humanos nas teorias organizacionais e do próprio conceito de organização.

Inúmeras reformulações teóricas e investigações sobre avaliação de desempenho têm sido desenvolvidas. Na obra de Caetano (1996), está contemplada a utilização de metáforas na investigação sobre avaliação de desempenho efetuada ao longo dos anos, cujo papel heurístico tem permitido gerar as hipóteses que a pesquisa empírica procura testar. A metáfora do teste dominou praticamente toda a investigação até finais dos anos setenta e equipara a avaliação de desempenho aos testes psicológicos. A partir dos anos oitenta, ganhou a supremacia da metáfora do processador de informação que considera a avaliação de

desempenho como um problema de medida que diz respeito ao funcionamento cognitivo do avaliador. Caetano (1996) entende que estas duas metáforas se inscrevem num mesmo paradigma que envolve uma abordagem individual e racional do comportamento das pessoas nas organizações.

Nos últimos anos, novas perspectivas têm surgido na investigação sobre avaliação de desempenho, considerando o contexto sócio organizativo, em que esta se desenvolve. De acordo com Caetano (1996:87), “sem dúvida que o processo de avaliação de desempenho se manifesta como um fenómeno complexo mas a abordagem tradicional torna-se demasiado simplista e redutora ao não considerar como fator relevante a realidade organizacional que dá existência à própria avaliação”. Surgem assim as dimensões relativas aos processos sociais e de comunicação entre atores interdependentes como fulcrais no estudo desta problemática.

Segundo Lucena (1995), com todas as modificações que os processos de avaliação de desempenho sofreram ao longo da história, atualmente, avaliar o desempenho deverá considerar-se como um processo contínuo, periódico, flexível e individual, tratando-se assim de um importante instrumento de gestão de pessoas. Esta autora refere que a avaliação de desempenho caracteriza-se por:

- Continuidade: trata-se de um processo que perdura no tempo com o acompanhamento necessário, de forma que permita identificar sempre que o desempenho dos colaboradores não logre as expectativas;
- Periodicidade: pressupõe encontros formais periódicos que permitam estabelecer um feedback do desempenho prestado;
- Flexibilidade: adapta-se ao contexto específico de cada organização, promovendo uma articulação entre os interesses organizacionais e individuais dos colaboradores;
- Individualidade: a avaliação é personalizada, isto é, baseada nas diferentes expectativas para cada colaborador organizacional.

Estas diferentes abordagens que surgiram ao longo da história da evolução da avaliação de desempenho permitiram também o desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho, contribuindo para a formalização do processo. Torna-se, assim, imprescindível conhecer a prática da avaliação de desempenho e, nomeadamente, que instrumentos têm sido desenvolvidos para otimizar o processo de avaliação de desempenho.

Na realidade, e segundo critérios mais ou menos formais, acredita-se que existe sempre avaliação de desempenho. Avaliar o desempenho faz parte da natureza humana, é uma necessidade sentida pelo ser humano que interage com os outros com base na representação que tem deles. Na grande maioria das vezes em que se fala de avaliação de desempenho só nos lembramos dos sistemas formais por serem sistemáticos e deliberados, esquecendo-nos

que também existem outros informais (permanentes, espontâneos e inevitáveis) e que avaliar o desempenho de alguém implica considerar ambos.

2.1- Como avaliar o desempenho

O desempenho deve ser avaliado com base em critérios e medidas que visam diferenciar contributos elevados de contributos médios ou fracos para a organização. Assim, segundo Danielson e McGreal (2000) é importante que os critérios estejam bem relacionados com a função desempenhada, o que nem sempre acontece, como se verifica, por exemplo, quando os critérios remetem para características da personalidade dos colaboradores.

A medição constitui uma das questões mais críticas de qualquer sistema de avaliação de desempenho. A medição requer a recolha de indicadores que permitam realizar comparações com níveis de desempenho anteriores e/ou níveis pretendidos.

Considera-se existirem funções em que é relativamente fácil recolher dados quantitativos acerca dos resultados obtidos, por exemplo, nas áreas comercial, financeira e de produção. Contudo, existem funções em que se torna mais difícil obter esse tipo de indicadores, tendo que se optar por objetivos e indicadores qualitativos, os quais, de acordo com Jacob e Lefgren (2008) são frequentemente avaliados de um modo mais subjetivo, como, por exemplo, a satisfação dos clientes com o atendimento no pós-venda. Mas mesmo em funções em que é fácil identificar indicadores quantitativos, ao pretender-se avaliar o desempenho comportamental é necessário utilizar também indicadores qualitativos, os quais poderão ser objeto de avaliação através de vários tipos de escalas. Considera-se pura ilusão pretender-se excluir totalmente a componente subjetiva na medição do desempenho, ou seja, a sua apreciação por um ou mais atores organizacionais, havendo situações em que, como costuma ser salientado nas organizações, aquilo que é mensurável não é relevante e aquilo que é relevante não é mensurável. Por outro lado, seja qual for o tipo de medida a utilizar, é essencial que esta incida sobre aspetos do desempenho (comportamentos ou resultados) que podem realmente ser influenciados, pelo menos em parte, pelo avaliado, sob pena de não poder ser levado a sério.

Segundo Caetano (1996) podemos identificar quatro grandes tipos de sistemas de avaliação de desempenho, conforme se focalizem mais nas pessoas, nos comportamentos, no contexto ou nos resultados, sendo que na realidade, atualmente se encontram sistemas mistos que procuram avaliar mais do que um destes aspetos.

2.2- Erros e distorções no processo de avaliação

Segundo Caetano (2008), a preocupação com a garantia de uma validade aceitável da avaliação de desempenho levou à identificação dos principais erros de cotação e às distorções que podem ocorrer no processo de avaliação, assim como à sistematização dos meios que

podem ser utilizados para que sejam minimizados. De entre os erros mais frequentemente encontrados nos sistemas de avaliação salientam-se: o efeito de halo ilusório, o erro de brandura/severidade, o erro de tendência central, o erro de restrição de amplitude, o efeito de recência, os estereótipos, o erro fundamental de atribuição causal e o erro de contraste.

Segundo Caetano (2008), qualquer destes erros pode contaminar os julgamentos emitidos pelos avaliadores. De acordo com Wood (2010), de um ponto de vista prático é, pois, conveniente que os avaliadores (e, se possível, os próprios avaliados) tenham formação adequada acerca deste tipo de distorções cognitivas, de modo a serem capazes de as detetar, quer nos julgamentos emitidos pelos outros, quer nos que eles próprios emitem, e de, a partir daí, evitarem que estes ocorram. Segundo Isoré (2009), as consequências negativas que podem ter sobre a justiça do processo de avaliação, sobre a vida dos colaboradores e sobre o ambiente de trabalho, pondo em causa a eficácia do sistema de avaliação, justificam que seja feito esse investimento na formação dos intervenientes no processo de avaliação.

2.3- Avaliação de desempenho: processo e sistema

Se considerarmos a avaliação de desempenho como uma ferramenta de gestão que contribui para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, compreendemos a preocupação dos gestores de recursos humanos e de investigadores em desenvolverem sistemas de avaliação cada vez mais especializados e eficazes. Mas, um sistema de avaliação de desempenho deverá ter em consideração sobretudo a sua aplicabilidade. Se pretendermos que a avaliação de desempenho seja útil para a gestão das organizações é essencial que o sistema seja funcional e que os intervenientes possam cumprir os seus pressupostos.

Santos, Correia e Oliveira (2006) defendem que existem organizações que não possuem sistemas de avaliação de desempenho especializados, no entanto têm pessoas com uma verdadeira cultura de avaliação de desempenho, ou seja, colaboradores competentes no desenvolvimento do processo avaliativo, garantindo assim a qualidade da avaliação de desempenho e o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. No entanto, a situação inversa nem sempre é verdadeira. Um sistema de avaliação altamente especializado não é garantia de uma avaliação de desempenho de qualidade, se os intervenientes no processo não forem competentes para operacionalizar a avaliação. Aliás, de acordo com Santos et al. (2006), sistemas de avaliação de desempenho demasiado detalhados conferem ao processo de avaliação um carácter burocrático, não contribuindo para o desenvolvimento futuro do trabalhador, nem fornecendo informação relevante para as decisões de gestão das organizações.

Na realidade, aquilo que acontece num processo de avaliação é, na grande maioria das vezes, diferente do que foi sistematizado e até legislado. O que importa verdadeiramente é a forma como a avaliação de desempenho se desenrola na prática.

2.4- Finalidades da avaliação de desempenho

Haefele (1993) considera que a avaliação de desempenho poderá dar contributos a vários níveis, nomeadamente: validar os métodos de seleção usados pela empresa, porque se forem recrutados indivíduos cujo desempenho seja avaliado como inferior ao esperado, pode pensar-se que as metodologias utilizadas carecem de ser melhoradas (recrutamento e seleção); gerir as recompensas de acordo com as performances, permitindo que o colaborador progrida na escala salarial em que está colocado, em função da avaliação que foi efetuada; identificar o potencial dos candidatos para posterior construção de planos de carreira e de sucessões (desenvolvimento de carreiras); diagnosticar as necessidades de formação para uma melhoria do desempenho do colaborador (gestão de competências).

2.5- Tipos de Desempenho

Xin, Xu e Tatsuoka (2004) consideram que relativamente ao conceito de desempenho tem que se ter em conta as suas duas vertentes: de tarefa e contextual. De acordo com estes autores o desempenho de tarefa encontra-se relacionado com a formalidade das funções do indivíduo, isto é, aquilo que se encontra prescrito pela organização no que diz respeito aos comportamentos e/ou resultados a alcançar. Os supramencionados autores defendem que o desempenho contextual refere-se a comportamentos dos indivíduos, não prescritos pela organização, mas com valor positivo para a mesma. Tendo em conta estes autores acredita-se que o desempenho de tarefa está diretamente relacionado com as competências funcionais do indivíduo e o desempenho contextual com os aspetos de personalidade e de atitude.

3- Avaliação de desempenho docente

Segundo Johnson (1990), Chang e Tsui (1999), Holland (2005), Day e Gu (2007) e Isoré (2009), a avaliação de desempenho dos professores tem dois tipos de propósito: formativos (orientados para o crescimento ou para o desenvolvimento profissional) e sumativos (baseados na prestação de contas). Se o conceito de prestação de contas não se apresenta susceptível de equívocos, o mesmo não se poderá afirmar do conceito de desenvolvimento profissional, dado o seu carácter polissémico. A prestação de contas é geralmente definida em termos de competências mínimas e vista como o controlo da qualidade, feito a partir de cima, no entanto, Mclaughin e Pfeifer (1988) defendem que deve ser mais do que uma inspeção do desempenho mínimo, implicando uma prestação de contas do desempenho individual e institucional. Assim, se ao conceito de prestação se encontra associada a ideia de responsabilização, o modo como esta pode ser entendida e praticada levanta algumas interrogações: este tipo de avaliação deve centrar-se no professor, no grupo de professores, ou na escola? Poder-se-á atribuir ao esforço de um único professor o sucesso ou insucesso dos alunos? Se os alunos e os pais desempenham um papel no processo educativo, devem, por isso, ser igualmente responsabilizados? Em relação a quê e através de que meios? A avaliação de desempenho docente não deverá constituir um fim em si mesma, mas um meio, um

instrumento, uma ferramenta, que permita o desenvolvimento dos professores e a concretização dos objetivos estratégicos das escolas.

O desenvolvimento profissional dos professores tem vindo não só a interessar a um número diversificado de pessoas, como tem aumentado consideravelmente o número de estudos e de programas destinados ao desenvolvimento profissional dos professores e do corpo docente. Designações como: aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação contínua ou permanente, desenvolvimento docente, desenvolvimento profissional, etc., incidindo sobre o mesmo facto refletem a crescente importância deste fenómeno. Apesar disso, imperam ora a ausência de definições conceptuais, ora os equívocos em relação ao que se entende por desenvolvimento profissional dos professores, do mesmo modo que se constata diferentes propostas de atuação na concretização do desenvolvimento dos docentes.

3.1- Tipos de desempenho docente

Numa perspetiva de avaliação do desempenho docente, quer o desempenho de tarefa, quer o desempenho contextual devem ser contemplados, pois tanto um como outro concedem valor às escolas. Não interessa somente analisar as competências e o saber fazer do professor avaliado, mas também as suas atitudes, a sua motivação, o seu interesse e o seu querer fazer.

Acredita-se, pois, que todo o professor deverá desenvolver tanto o seu desempenho de tarefa como o contextual. Para tal, pensa-se que seja essencial que durante o processo de avaliação de desempenho, avaliador e avaliado troquem informações e esclareçam dúvidas que surjam no exercício profissional, para que se conheçam e, em conjunto, contribuam para a melhoria significativa da educação. De acordo com Chang (2009), no dia-a-dia de um professor a componente emocional do seu trabalho é fundamental e cada vez mais requerida pelos alunos. Pode-se considerar que a docência é um perfeito exemplo de uma profissão em que o desempenho de tarefa e o desempenho contextual são inseparáveis. A exigência dos alunos pode promover o desenvolvimento da personalidade e das atitudes emocionais dos professores. Segundo Jennings e Greenberg (2009), em muitas escolas, apesar das dificuldades e condições de trabalho adversas, muitas vezes verificadas, o professor ainda faz um esforço adicional e adota comportamentos com valor positivo para a organização como o trabalho em equipa ou o apoio pessoal, competências emocionais que grande parte das vezes são desvalorizadas pela sociedade.

Garner (2010) defende que as competências emocionais são também nucleares na interação que se estabelece entre professor - avaliador e professor - avaliado durante o processo de avaliação do desempenho.

3.2- Intervenientes no processo de avaliação do desempenho docente

De acordo com Johnson (1997) e Isoré (2009), os constituintes essenciais no processo de avaliação do desempenho docente são o professor avaliador, o professor avaliado e o órgão de gestão da escola. O papel do professor avaliador apenas é ativado na medida em que existe um alvo, geralmente o desempenho do professor avaliado, relativamente ao qual é necessário emitir um julgamento ou cotação, que será utilizado pelo órgão de gestão da escola para efeitos de melhor gestão do pessoal docente.

Para caracterizar-se melhor o processo de avaliação do desempenho docente é necessário perceber qual é o papel desempenhado pelos seus intervenientes, ou seja, o professor avaliador, o professor avaliado e o órgão de gestão da escola.

3.2.1-O professor avaliador

De acordo com Benoliel e Somech (2010), a maior parte dos sistemas de avaliação de desempenho docente atribuem a função de avaliador ao diretor da escola, cabendo a este a responsabilidade pelo desempenho dos seus subordinados e por sua avaliação. Segundo Ovando e Ramirez (2007), este avaliador pode ser apoiado por outros professores por ele nomeados.

Holland (2005) faz também referência a outros avaliadores como alternativa, e que podem ser o coordenador do departamento curricular ao qual o professor avaliado pertence e a comissão de avaliação. A comissão de avaliação é constituída por um grupo de professores, de vários departamentos, que foram delegados para essa competência pela direção, tendo também um carácter centralizador.

Holland (2005) defende que o professor avaliador desempenha um papel importante no processo e na aplicação do sistema de avaliação de desempenho docente. Esta autora defende que para os professores avaliadores realizarem uma boa apreciação profissional devem ter em consideração os seguintes princípios:

- Ser objetivo, avaliando sobre os factos ocorridos no período analisado;
- Ser isento, evitando quer a condescendência quer o rigor excessivo;
- Usar da relatividade do discernimento, considerando os outros profissionais que desempenham a mesma função;
- Circunscrever o seu juízo no âmbito de cada função desempenhada em face dos requisitos exigidos;
- Visar as qualidades mais relevantes dos professores avaliados e os seus reflexos na eficiência do trabalho, de modo a contribuir para a correção de outros pontos mais fracos através dos pontos mais fortes ocorridos no desempenho das funções profissionais.

Na opinião de Danielson e McGreal (2000), Holland (2005) e Wood (2010), outro ponto relevante é a formação dos professores avaliadores. Tendo em conta que o avaliador desempenha um papel vital no processo de avaliação de desempenho, acredita-se que a sua formação nesta área é determinante para um desenvolvimento adequado das suas competências.

3.2.2-O professor avaliado

O professor avaliado é o interveniente central do processo de avaliação de desempenho docente, uma vez que é à volta dele que gira todo o processo. Assim, deve ser informado pela escola de alguns aspetos, para que os resultados da avaliação de desempenho sejam positivos e não prejudiciais. É importante que a escola transmita as regras ao avaliado para que este saiba o que é que a organização valoriza mais, e que também defina quais os padrões de desempenho esperados. A escola também deve garantir ao professor avaliado, as condições objetivas de autoavaliação com vista ao autodesenvolvimento do avaliado e o conhecimento das medidas a serem tomadas para melhorar o seu desempenho e progredir na carreira.

Segundo Peretti (1997:235), o interesse da avaliação de desempenho, para o avaliado decorre inicialmente das suas expectativas de equidade. Com o processo de avaliação de desempenho, “o avaliado deve poder melhorar o seu trabalho, a sua autonomia, a sua competência devido ao feedback, exprimir as suas análises, conhecer melhor o seu superior e as oportunidades oferecidas pela empresa”. Mas este processo também permite ao avaliado “exprimir as suas dificuldades, as suas insatisfações, os seus desejos de evolução, formação e carreira”.

3.2.3-O órgão de gestão da escola

O órgão de gestão de uma escola pode ser considerado como o utilizador do resultado do processo, uma vez que é ele que homologa os resultados da avaliação de desempenho dos seus professores e faz uma análise do respetivo desempenho com os resultados da escola, utilizando os resultados como elementos a considerar nas suas tomadas de decisão. É o órgão de gestão que vai definir o “caminho profissional” dos seus colaboradores, nomeadamente, no que concerne a promoções, progressão e incentivos.

Acredita-se que para o órgão de gestão o resultado da avaliação de desempenho docente constitui um instrumento que permite realizar um diagnóstico permanente da sua escola e dos seus docentes e de estabelecer melhores relações com estes. Segundo Johnson (1997), também analisa o resultado da avaliação de desempenho de modo a permitir a operacionalização da gestão de pessoas e da organização, uma vez que permite acompanhar a prestação de cada professor para a prossecução dos objetivos e planos, possibilita conhecer o potencial das competências atuais e futuras, como também acompanhar e racionalizar tomadas de decisão e identificar disfuncionamentos.

Para Danielson e McGreal (2000), o órgão de gestão pode tirar partido dos benefícios que a avaliação de desempenho dos professores traz à respetiva escola, estimulando a produtividade e a melhoria das relações interpessoais no trabalho. Assim, é possível com este instrumento de gestão, a escola avaliar o seu potencial humano a curto, médio e longo prazos e definir qual a contribuição de cada professor. Permite também identificar os professores que necessitam de formação em determinadas áreas de atividade, como também selecionar os docentes com condições de promoção, transferência e delegação de um cargo de liderança.

3.3- Resumo da principal legislação que suporta a Avaliação de Desempenho Docente

A avaliação de desempenho docente aplica-se aos docentes integrados na carreira que se encontram no exercício efetivo das funções docentes, incluindo os docentes em período probatório, aplica-se também aos docentes em regime de contrato administrativo nos termos do artigo 33.º do Estatuto da Carreira Docente, aos professores em regime de contrato a termo resolutivo nos termos do Decreto - Lei n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro e aos docentes no exercício efetivo de outras funções educativas.

A avaliação de desempenho do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP). A avaliação de desempenho docente tem como grandes objetivos a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. O sistema de avaliação de desempenho docente deve ainda permitir identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional dos docentes e diagnosticar as respetivas necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sem prejuízo do direito de autoformação.

A avaliação de desempenho concretiza-se nas seguintes dimensões: vertente profissional e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade escolar e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

A avaliação de desempenho dos docentes integrados na carreira realiza-se no final de cada período de dois anos escolares e reporta-se ao tempo de serviço prestado nesse período.

A avaliação de desempenho tem por referência: os objetivos e metas fixados no projeto educativo e no plano anual de atividades para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada; os indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento de escolas

ou escola não agrupada, nomeadamente quanto ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo; os objetivos fixados no projeto curricular de turma.

O processo de avaliação do desempenho compreende as seguintes fases sequenciais: fixação de objetivos, feedback, preenchimento da ficha de autoavaliação; preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores; conferência e validação das propostas de avaliação com menção de Excelente, Muito Bom ou Insuficiente, pela comissão de coordenação da avaliação; realização da reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final; realização da entrevista individual dos avaliadores com o respetivo avaliado.

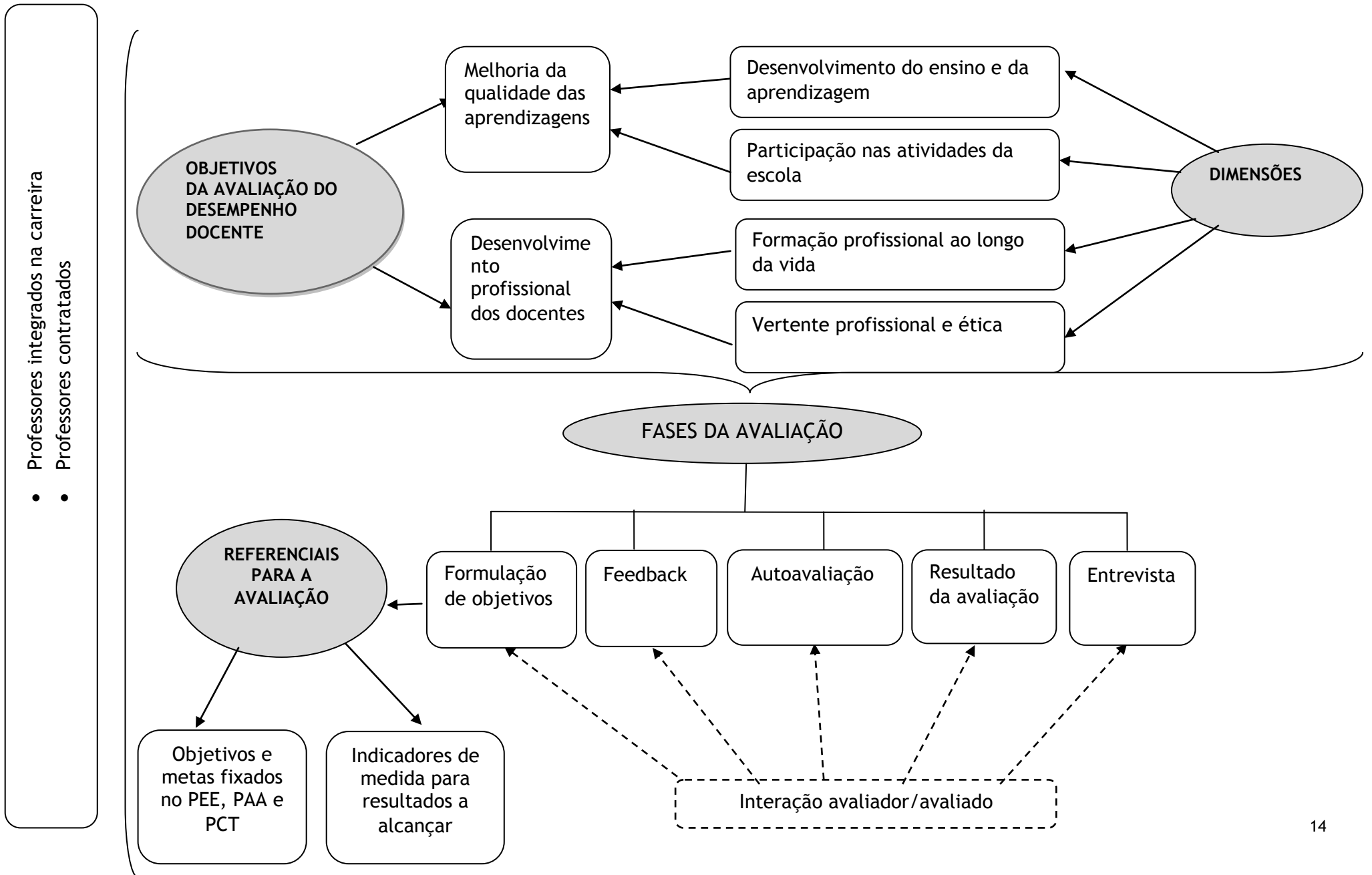
A autoavaliação tem como objetivo envolver o avaliado no processo de avaliação, de modo a identificar oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria do grau de cumprimento dos objetivos fixados. A autoavaliação é obrigatória e concretiza-se através do preenchimento, pelo avaliado, de uma ficha própria a analisar pelos avaliadores conjuntamente com aquele na entrevista individual. A ficha de autoavaliação é entregue aos avaliadores em momento anterior ao preenchimento, por estes, das fichas de avaliação, constituindo elemento a considerar na avaliação de desempenho, mas não sendo os seus resultados vinculativos para a classificação a atribuir.

O resultado final da avaliação de desempenho corresponde à classificação média das pontuações finais obtidas em cada uma das fichas de avaliação, e é expresso nas seguintes menções qualitativas: Excelente - corresponde a avaliação final de 9 a 10 valores; Muito Bom - de 8 a 8,9 valores; Bom - de 6,5 a 7,9 valores; Regular - de 5 a 6,4 valores; Insuficiente - de 1 a 4,9 valores. A diferenciação dos desempenhos é garantida pela fixação de percentagens máximas para a atribuição das classificações de Muito Bom e Excelente, por agrupamento de escolas ou escola não agrupada, mediante despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Educação e da Administração Pública, as quais terão obrigatoriamente por referência os resultados obtidos na respetiva avaliação externa. A menção qualitativa de Excelente fica, em qualquer caso, dependente do cumprimento de 100% do serviço letivo distribuído em cada um dos anos escolares a que se reporta o período em avaliação.

Quando a proposta de avaliação efetuada pelos avaliadores corresponde às menções qualitativas de Excelente, Muito Bom ou Insuficiente, as fichas de avaliação são apresentadas à comissão de coordenação da avaliação de desempenho para conferência e validação dos dados nelas constantes.

Na figura seguinte pode verificar-se como se enquadra esquematicamente toda a legislação que suporta a avaliação de desempenho docente.

Figura 1 - QUADRO SÍNTESE DA PRINCIPAL LEGISLAÇÃO QUE REGULA A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE



4- Componente relacional na avaliação de desempenho docente

Para Danielson e McGreal (2000), a parte relacional está sempre presente, constituindo uma componente essencial do sistema de avaliação de desempenho docente e, como tal, tem de ser devidamente considerada ao longo de todo o processo, dado que facilita a compreensão e execução do mesmo. Acredita-se que a componente relacional está presente nas principais fases do processo, como sejam a formulação de objetivos, o feedback ao longo do período avaliativo, a autoavaliação, a atribuição do resultado da avaliação e a entrevista.

4.1- Formulação de objetivos

Os objetivos são, em regra, fixados para se esgotarem durante um ano, excetuando as contribuições de longo prazo e alguns objetivos de melhoria pessoal.

De acordo com Câmara, Guerra e Rodrigues (1999), os objetivos podem ser de equipa ou individuais. Os objetivos de equipa estão normalmente ligados à concretização dos objetivos globais da organização, para um determinado ano económico, em volume de negócios, em lucro, em quota de mercado, em segurança, em qualidade ou na consolidação da cultura. Estes objetivos genéricos de performance são normalmente partilhados por todos os gestores, o que reforça o seu espírito de equipa e a solidariedade entre eles e os coresponsabiliza, cada um na sua esfera de ação, pelo bom resultado global da organização. Quando os objetivos de equipa são estabelecidos para uma função ou um sector dentro da função podem relacionar-se, quer com os objetivos de negócio do sector, quer com o índice de satisfação de clientes, quer ainda com a integração com sucesso de novos elementos na equipa. Como repartir os resultados da equipa entre os membros da mesma tem sido objeto de controvérsia e opiniões divergentes. Mais comumente é a hierarquia que decide quem teve o contributo maior ou menor e merece ser reconhecido em conformidade. Em organizações com uma política mais liberal, o prémio pelos resultados de equipa é-lhe atribuído globalmente, no seu conjunto, e a alocação a cada um dos seus membros é deixada ao critério do próprio grupo. Embora haja quem critique esta metodologia, por poder trazer conflitos dentro do grupo e quebrar os seus laços de solidariedade, a prática tem demonstrado que, ao invés, os membros do grupo têm uma consciência muito apurada de quem contribuiu, e quanto, para o resultado alcançado e consegue uma justiça relativa maior, que é normalmente aceite pelos demais sem grande dificuldade.

Os objetivos individuais acrescem aos objetivos de equipa que tiverem sido fixados ao avaliado. São classificados segundo Câmara et al. (1999), em cinco tipos diferenciados:

- Objetivos de negócio: consistem na contribuição individual para a realização do plano de ação da Empresa, de acordo com o contrato individual de desempenho;
- Objetivos comportamentais: enfocam as dimensões comportamentais que o avaliado deve evidenciar para conseguir realizar com sucesso a sua função;

- Objetivos de melhoria pessoal: têm em vista o auto desenvolvimento do avaliado, quer técnico, quer comportamental para lhe permitir melhorar, no futuro, o seu desempenho;
- Objetivos de incentivo e contribuições de longo prazo: embora se possam enquadrar nos objetivos de negócio, têm normalmente um tratamento e avaliação diferenciados. Os primeiros reportam-se a resultados concretos e pontuais a atingir durante o exercício e os segundos a resultados plurianuais que os avaliados devem desenvolver por etapas, para conseguir as finalidades requeridas;
- Objetivos de desenvolvimento de pessoas: só são aplicáveis a quem é responsável por gestão de pessoas, e enquadram-se numa visão que encara as pessoas como um ativo vital da empresa e o seu desenvolvimento como uma prioridade dos gestores. Podem consistir em dar *coaching* e feedback, em lhes proporcionar novos desafios profissionais e em as expor a treino e formação com finalidades específicas.

4.2- Feedback ao longo do período avaliativo

Segundo Kimball (2002), o feedback constitui uma componente cada vez mais importante nos processos de avaliação de desempenho, desde que seja dado com frequência e próximo do comportamento observado. Para Danielson (2001), o feedback permite avaliar os colaboradores de modo mais exato através da obtenção de informações com pontos de vista distintos e aumenta a perceção de justiça, minimizando deste modo possíveis enviesamentos que possam ocorrer durante o processo de avaliação de desempenho. Esta opinião é também defendida por Keeping e Levy (2000), ao verificarem no estudo que realizaram, que o feedback é considerado como uma fonte de credibilidade e um sistema de justiça e, conseqüentemente promove um aumento do desempenho dos avaliados.

De acordo com Milanowski e Heneman (2001;2003), o feedback pode ter o seu impacto no momento de uma sessão de revisão ou numa entrevista de avaliação, mas também pode ocorrer de modo contínuo durante períodos de observação. Segundo Cunha (1992), o período de observação e o feedback contínuo são referenciados nas fases do processo de avaliação de desempenho. “Nesta fase, o avaliador deve observar e registar os comportamentos dos avaliados, e estabelecer um sistema de feedback periódico, para verificação de progressos e problemas existentes” (Cunha, 1992:32).

Para McLaughlin e Pfeifer (1988) e Stiggins e Duke (1988), o feedback constitui uma parte enriquecedora, quer para o avaliador, quer para o avaliado, uma vez que a troca de informações pode ser construtiva para ambos. Assim, a sessão de feedback permite identificar dificuldades e áreas problemáticas do desempenho, como também é um elemento de ajuda, uma vez que procura encontrar soluções e vias de melhoramento do desempenho no futuro.

4.3- Autoavaliação

Atualmente a maioria dos sistemas de avaliação de desempenho promovem a autoavaliação efetuada pelos avaliados. De acordo com McLaughlin e Pfeifer (1988), a autoavaliação tem um carácter preparatório da avaliação de desempenho e pretende envolver o avaliado no processo da mesma, bem como fomentar o relacionamento com o avaliador, de modo a identificar oportunidades de desenvolvimento profissional.

Assim, a autoavaliação “é o método por meio do qual o próprio empregado é solicitado a fazer uma análise de suas próprias características de desempenho” (Chiavenato, 2001:136). Ainda de acordo com Chiavenato (2001), constitui um meio para cada pessoa ou funcionário avaliar o seu desempenho como meio de alcançar metas e resultados fixados e superar expectativas, analisar quais as necessidades e carências pessoais para melhorar o desempenho, analisar quais os pontos fortes e fracos, as potencialidades e fragilidades e, com isto, verificar o que reforçar e como melhorar os resultados, quer das pessoas individualmente, quer das equipas.

Neste contexto, a autoavaliação envolve a capacidade dos avaliados em avaliar o seu próprio desempenho, que geralmente é efetuada na prática através do preenchimento de um questionário ou formulário entregue pelo avaliador. Posteriormente, o avaliador analisa as respostas, faz a sua própria avaliação, contrapondo-a com a que foi feita pelos avaliados e reúne com cada um deles para discutirem os resultados, sendo esta reunião realizada no âmbito de uma entrevista de avaliação.

Se pensarmos um pouco na forma como Chiavenato (2001) descreve a autoavaliação, podemos considerar que esta componente da avaliação de desempenho apresenta apenas vantagens, tais como, o facto de contribuir para superar as deficiências e o descontentamento dos próprios avaliados com as práticas de avaliação, permitir que os avaliados façam um autoexame e que definam os pontos fortes e fracos, tornando-se elementos ativos, assim como estimular o empenho e desenvolvimento dos avaliados.

Porém, a autoavaliação depende da forma como é aplicada e analisada, e por isso pode também apresentar algumas desvantagens. De acordo com Caetano (1996), pode existir uma tendência para inflacionar as avaliações e pode também apresentar maior inconsistência nos resultados devido a critérios de avaliação diferentes, condicionados pelos pontos de vista individuais de cada avaliado. Também Danielson e McGreal (2000) têm uma opinião semelhante, na medida que referem que a autoavaliação pode constituir uma fonte de enviesamento durante o processo de avaliação de desempenho, e um meio de avaliação menos exato que outras fontes de avaliação. No entanto, estes autores defendem que esta ocorrência pode ser minimizada e a autoavaliação ser mais eficaz se lhe estiver associado algum feedback.

4.4- Atribuição do resultado da avaliação

A apresentação do resultado reflete a classificação quantitativa e/ou qualitativa do desempenho do avaliado. Para Danielson e McGreal (2000) constitui o momento em que o avaliador classifica o avaliado no conjunto de critérios de avaliação predefinidos, para o período de avaliação em causa e que normalmente é um ano, mas também pode corresponder a um semestre ou a um triénio.

O resultado da avaliação de desempenho é o culminar de todo o processo. É o momento que o avaliado anseia, mas que para o avaliador é sempre mais complexo. Esta fase da avaliação, a notação ou a classificação, depende das componentes desenvolvidas e referenciadas anteriormente, do tipo de instrumento e do método aplicado numa determinada organização ou serviço. O seu resultado pode ser decisivo na atividade profissional do avaliado, como na decisão de continuar as suas funções na organização, na sua progressão na carreira, nas suas recompensas, entre outros.

4.5- Entrevista

De acordo com Câmara et al. (1999), no processo de avaliação de desempenho, a entrevista tem como objetivos: efetuar um levantamento da situação do avaliado; comunicação e troca de informações relevantes; assim como o diagnóstico de situações problemáticas e de necessidades de formação. A entrevista consiste numa reunião programada entre avaliador e avaliado, em que se comunicam e analisam a autoavaliação e os resultados da avaliação. Segundo Peretti (1997), a entrevista tem como objetivos: fazer o ponto de situação sobre os resultados do ano findo e sobre os objetivos e resultados do ano em curso; comunicar as apreciações sobre o trabalho, discuti-las e preencher o dossier; discutir as necessidades de formação e as orientações de carreira.

Se refletirmos na opinião destes autores verificamos que é convergente relativamente ao significado e importância da entrevista, isto é, para eles a entrevista constitui um meio de comunicação, através do qual o avaliador comunica o resultado ao avaliado, sendo necessário dar conhecimento ao avaliado das informações relevantes e significativas do seu desempenho, a fim de que os objetivos possam ser alcançados.

Estes autores também salientam que na entrevista de avaliação de desempenho são abordados vários pontos referenciados na ficha de autoavaliação, como também é efetuado o feedback sobre o desempenho do avaliado, com os seus pontos fortes e fracos, as suas necessidades de formação, eliminar e reduzir dissonâncias, incertezas, construir relações pessoais mais fortes entre avaliador e avaliado, entre outros. Como também para o avaliado, a entrevista é o meio através do qual poderá expressar as suas dificuldades, motivações, sugestões, entre outros, e ter conhecimento da menção qualitativa e/ou quantitativa que lhe é atribuída relativamente ao seu desempenho.

Peretti (1997) refere que a entrevista representa um exercício que obedece a uma certa disciplina, devendo manter um determinado ritmo e atingir os fins a que se propõe. Para tal se concretizar corretamente, a entrevista deverá ser agendada com alguma antecedência, dando conhecimento do assunto da mesma ao avaliado para permitir-lhe preparar-se adequadamente.

Ainda de acordo com Peretti (1997), a entrevista é planificada, isto é, o avaliador deverá preparar com antecedência a entrevista, criando um guião com questões pré-determinadas para avaliar as dimensões pretendidas (dimensões comportamentais, objetivos atingidos, competências e necessidades de formação).

No decurso da entrevista, o avaliador deverá mostrar ao avaliado que está ali para o ajudar. Deverá também descrever os pontos positivos do desempenho do avaliado, mas também escolher alguns pontos negativos mais relevantes e discuti-los com o avaliado, focando os problemas concretos. O avaliador também deverá ter a capacidade de “saber ouvir”, para ouvir as razões apresentadas pelo avaliado e tentar negociar estratégias para ultrapassar as dificuldades, e estabelecer objetivos para o período seguinte.

De acordo com Câmara et al. (1999), a duração da entrevista deve ser adequada para que haja a obtenção de vários tipos de informações, tais como, a troca de pontos de vista sobre as várias componentes da avaliação, a opinião do avaliado sobre a orientação e acompanhamento recebidos do avaliador, necessidades de formação e sugestões para o futuro.

Também Peretti (1997), refere a entrevista como um meio para a troca de impressões (feedback), e que tem como objetivo fazer descobrir ao avaliado os seus pontos fracos e despoletar o desejo de melhorar, proporcionar ao avaliado o conhecimento sobre o que se pensa do seu trabalho, assim como permitir ao mesmo expressar livremente a sua opinião sobre as suas capacidades, as suas dificuldades, as suas expectativas e ultrapassar eventuais mal-entendidos, entre outros.

5- Reflexão final sobre o estudo teórico

Com base no estudo teórico pode sustentar-se que a avaliação de desempenho constitui uma poderosa ferramenta de gestão de pessoas, pois contribui para o desenvolvimento profissional dos colaboradores e para a concretização dos objetivos estratégicos das organizações.

Relativamente à avaliação de desempenho docente verificou-se que é um instrumento fundamental para a gestão escolar, pois permite avaliar o potencial dos professores e diagnosticar as necessidades de formação, com vista à melhoria da educação e ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Concluiu-se, também, que a interação existente entre professor avaliador e professor avaliado ao longo do processo de avaliação de desempenho docente constitui um elemento importante do processo, pois encontra-se presente em todas as fases (formulação de objetivos, feedback ao longo do período avaliativo, autoavaliação, atribuição do resultado da avaliação e entrevista).

A seguir apresenta-se o estudo empírico que pretende corroborar (ou não), o conteúdo do capítulo que agora finda.

Capítulo 2- Estudo Empírico

6- Modelo de investigação e análise

Qualquer estudo de investigação científica envolve, em todos os seus momentos, escolhas mais ou menos conscientes. São vários os fatores que podem estar na origem da escolha, por parte do investigador, da problemática a estudar. É a partir desta escolha que o processo de investigação se inicia, ele corresponde à “promessa que o investigador assumirá de criar um determinado conhecimento sobre o tema” (Santos, 2005:18). Fortin (1999:48) refere que “qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática, isto é, que causa um mal-estar, uma irritação, uma inquietação, e que por consequência, exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado”. Considera-se ainda, como referem Quivy e Campenhoudt (1992:105), que a problemática deve ser explicitada “porque constitui os alicerces da investigação”. A formulação do problema é absolutamente crucial, trata-se de um passo que irá condicionar e orientar todo o trabalho, pelo que é decisivo para a realização de uma boa investigação. Como refere Santos (2005:18) “um problema de boa qualidade é uma base sólida sobre a qual pode ser construído um bom projeto e realizada uma excelente investigação”.

Com a realização deste trabalho de investigação pretende-se encontrar solução para o seguinte problema: A interação existente entre avaliador e avaliado constitui um elemento importante para o êxito do processo de avaliação de desempenho docente? Pode dizer-se que o mesmo surgiu de uma crescente consciencialização e preocupação relativas à importância e pertinência dadas à avaliação de desempenho por todos os profissionais, incluindo os docentes. A inquietação surgiu da vivência profissional do investigador e das ideias negativistas transmitidas por colegas face ao processo da avaliação de desempenho. Com a realização desta investigação pretende-se concretizar o seguinte objetivo geral: verificar se a interação existente entre avaliador e avaliado constitui um elemento importante para o êxito do processo de avaliação de desempenho docente.

Relacionando a questão de investigação com o objetivo geral delineado, tentou-se traçar um caminho que permitisse garantir o alcance deste. Tornou-se assim indispensável fazer opções em relação à metodologia científica, seguindo um modelo que conduza a investigação e análise dos resultados. Segundo o modelo de investigação e análise, considera-se a avaliação de desempenho docente como um processo interativo entre avaliador e avaliado. Para que este processo se desenvolva com ganhos para os professores e para as escolas, torna-se fundamental que o professor avaliado e o professor avaliador, com papéis distintos mas igualmente importantes, se envolvam e encarem todo o processo de avaliação como fundamental à melhoria do desempenho e por conseguinte, à melhoria contínua do ensino.

Como demonstrado no estudo teórico, nesta interação entre professor avaliador e professor avaliado, torna-se essencial considerar determinados princípios como a confiança que se estabelece entre ambos, a valorização do desempenho, o reconhecimento da importância do papel e do mérito de cada um, a responsabilização de ambos os envolvidos, o acompanhamento do professor avaliado pelo professor avaliador, o *feedback* que deve ser transmitido e solicitado, a escuta ativa de ambas as partes, a negociação de objetivos e atividades a desenvolver, o envolvimento e a motivação para a melhoria do desempenho. A presença destes princípios ou a tentativa de alcançá-los durante o processo podem contribuir em muito para o sucesso da avaliação de desempenho. Contudo, isto pressupõe também o desenvolvimento de formação aos professores avaliadores e professores avaliados, para que estes adquiram competências para a realização de todas as componentes do processo em geral e do feedback em particular.

Assim, o modelo de investigação e análise contempla as cinco fases que fazem parte do processo de avaliação de desempenho docente, sendo apresentadas de forma sequencial. Considera-se que em todas estas fases existe interação entre avaliador e avaliado, como está demonstrado no estudo teórico.

Considera-se, também, que se a interação existente entre avaliador e avaliado constituir um elemento importante para a concretização destas cinco fases com sucesso, fomentará o êxito do processo na sua globalidade.

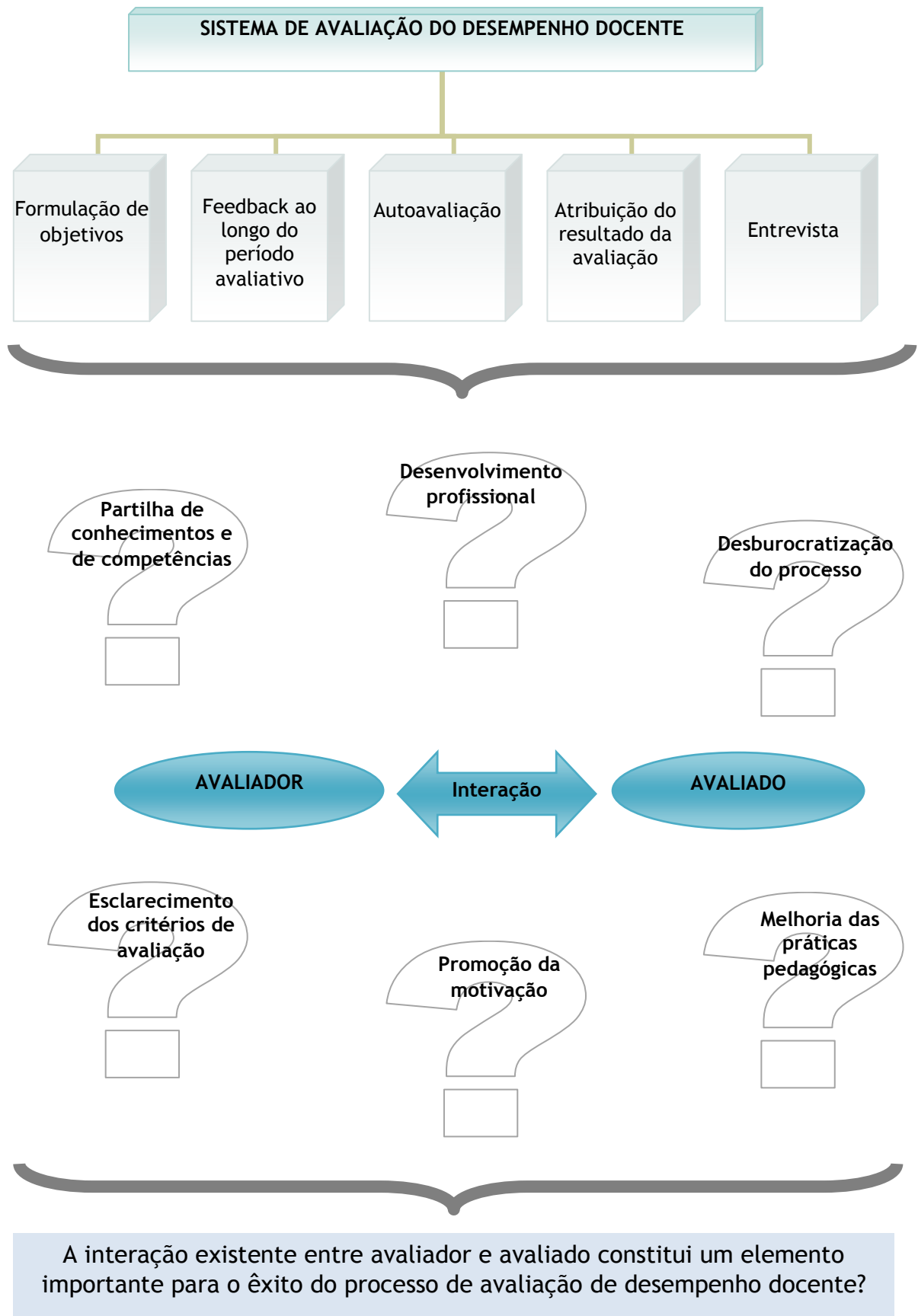
Decidiu-se criar seis questões, com o propósito de verificar se a interação entre avaliador e avaliado constitui um elemento importante para o êxito das cinco componentes do processo de avaliação de desempenho docente. As questões são as seguintes:

- A interação existente entre avaliador e avaliado favorece a partilha de conhecimentos e de competências?
- A interação existente entre avaliador e avaliado fomenta o desenvolvimento profissional?
- A interação existente entre avaliador e avaliado facilita a desburocratização do processo?
- A interação existente entre avaliador e avaliado facilita o esclarecimento dos critérios de avaliação?
- A interação existente entre avaliador e avaliado promove a motivação do avaliado face ao processo de avaliação do desempenho?
- A interação existente entre avaliador e avaliado melhora a prática pedagógica do avaliado?

Consideramos que a resposta a estas questões permitirá aferir se a interação existente entre avaliador e avaliado constitui um elemento importante para o êxito do sistema de avaliação de desempenho docente.

Para um visionamento mais profundo e pormenorizado do modelo de investigação e análise pode consultar-se a figura seguinte, que ilustra esquematicamente o que atrás se referiu.

Figura 2 - MODELO DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE



7- Metodologia

Neste capítulo desenvolver-se-á a metodologia utilizada nesta investigação que permitirá alcançar o objetivo delineado anteriormente, ou seja, pretendeu-se descrever todas as etapas percorridas e opções metodológicas tomadas até se chegar aos resultados do estudo e confrontá-los com o problema de investigação.

Desta forma, opta-se por realizar um estudo exploratório-descritivo, com o recurso a metodologias qualitativas. Opta-se por uma investigação de carácter exploratório/descritivo, uma vez que o mesmo vai “da exploração de um conceito à descrição de uma população” (Fortin, 1999:135). O estudo exploratório caracteriza-se por ter como finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vista na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 1989:44). O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximada, acerca da avaliação de desempenho docente, nomeadamente no que diz respeito à caracterização do feedback previsto no sistema de avaliação. Pode-se ainda considerá-lo como estudo descritivo pois o seu âmago centra-se na “descrição das características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 1989:45). Com o estudo em causa pretende-se recolher uma descrição detalhada de variáveis existentes e usar os dados para justificar, avaliar condições e práticas corretas de fazer planos otimizados dos recursos disponíveis na educação. A opção por metodologias qualitativas tem o intuito de dar voz aos entrevistados, permitir a expressão de sentimentos e, assim, obter informação mais completa e mais precisa do fenómeno. Estas metodologias centram-se nos significados construídos e na interpretação dos fenómenos e não na frequência dos mesmos, sendo exatamente esses significados que se procuram identificar e perceber os processos subjacentes à sua construção.

De entre as metodologias qualitativas opta-se pelo estudo de caso, pois de acordo com Yin (2009), este refere-se ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sobre todos os seus aspetos, limitando-se ao caso que estuda, não podendo ser generalizado. Para Yin (2009), esta metodologia reúne informações detalhadas, utilizando diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um facto. Assim, o estudo de caso procura entender o significado do sistema próprio dos entrevistados, não se podendo antecipar os aspetos do sistema significativo, nem o contexto do funcionamento da totalidade que só é possível conhecer posteriormente. Com a realização deste estudo pretende-se conhecer como os professores da Escola Secundária Frei Heitor Pinto e da Escola Secundária Quinta das Palmeiras percebem a interação existente no sistema de avaliação de desempenho docente e qual a sua importância no desenvolvimento do processo avaliativo.

Assim, a metodologia tem início com a seleção do terreno de pesquisa, prosseguindo com a construção do instrumento de colheita de dados, as considerações deontológicas, o método de tratamento e análise dos dados, a secção dos participantes e as proposições. Os dados recolhidos serão ainda apresentados e analisados, conduzindo à conclusão da investigação.

De seguida apresentam-se todos os procedimentos de forma mais aprofundada.

7.1- Seleção do terreno de pesquisa

O terreno de pesquisa deve ser circunscrito, reunindo as condições necessárias para a elaboração do estudo. Entende-se assim que as ações podem ter uma melhor compreensão se observadas no local de ocorrência. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:160), “não é de estranhar que a maior parte das vezes, o campo de investigação se situe na sociedade onde vive o próprio investigador”. Desta forma, o terreno selecionado para a pesquisa recaiu sobre duas escolas sitas na Covilhã, correspondendo ao local onde habita o investigador. Considera-se ainda que o facto de o investigador conhecer muitos dos docentes destas escolas poderia contribuir para a colaboração dos mesmos e facilitar a recolha das entrevistas. Contudo, este fenómeno poderá influenciar ou não os resultados, na medida em que o investigador é conhecido dos participantes.

7.2- Instrumento de recolha de dados

Com a finalidade de verificar se a interação existente entre avaliador e avaliado constitui um elemento importante para o êxito do processo de avaliação de desempenho docente decidiu-se entrevistar seis docentes diretamente envolvidas no processo. Escolheu-se como instrumento de recolha de dados a entrevista de modo a permitir aos entrevistados expressarem os seus sentimentos e, assim, obter informação mais completa e mais precisa do fenómeno.

7.3- Considerações deontológicas

Citando Santos (2005:41) “fazer investigação acarreta poder, e conseqüentemente, responsabilidade (...) agir de acordo com a ética e com a deontologia profissional é simplesmente uma obrigação face aos outros e à sociedade”. Assume-se por isso esta nossa preocupação como uma obrigação neste trabalho de investigação. Durante o desenvolvimento deste estudo foram assim contemplados aspetos específicos relativamente aos cuidados éticos e deontológicos em investigação científica. Teve-se a preocupação de informar previamente os participantes do que tratava a investigação, pessoalmente ou através da carta de apresentação, e qual a disponibilidade temporal que se esperava deles para entrevista. Demonstrámos a nossa disponibilidade para eventuais dúvidas e esclarecimentos. Obtido o consentimento informado dos participantes, alertámo-los para a liberdade de desistência de participação durante o processo e de recusa de inclusão dos seus dados, caso o desejassem. Além disso, o conteúdo da entrevista era anónimo e confidencial, sendo o acesso aos dados

restrito aos investigadores. A divulgação dos resultados será efetuada através da distribuição de uma cópia da dissertação pelas escolas participantes, permitindo assim a sua consulta pelos interessados.

7.4- Método de tratamento e análise dos dados

A análise dos dados recolhidos foi efetuada em diversas etapas. Primeiro, foram selecionadas as partes mais importantes das entrevistas, de modo a tratá-las em separado. Posteriormente foram relacionados os diversos conceitos da transcrição com os conhecimentos e objetivo do estudo, de modo a clarificar o tema em análise. Em terceiro lugar, os parágrafos com as diversas ideias foram analisados, colocando-os com alguma coerência, progredindo para uma maior uniformidade das ideias. Por fim, foi feita uma seleção de citações transcritas para uma maior confiabilidade da apresentação da análise.

7.5- Participantes

Santos (2005) acrescenta que a amostra é o subconjunto de elementos de uma população da qual são recolhidas informações e sobre a qual incide diretamente a investigação. O estudo incidiu sobre seis docentes, constituindo a amostra.

Dos seis docentes participantes, dois são professores avaliados, dois são coordenadores de departamento (por um lado são avaliadores dos professores que pertencem ao departamento que coordenam e, por outro, são avaliados dos diretores das escolas) e, os restantes dois são diretores de escolas (desempenham a função de avaliadores). Desta forma consegue-se obter, a nível escolar, a opinião de professores de todos os níveis hierárquicos do processo avaliativo.

No que resta do trabalho, os professores avaliados serão identificados como entrevistado 1 e entrevistado 2. Os coordenadores de departamento serão identificados como entrevistado 3 e entrevistado 4. Os diretores de escola serão identificados como entrevistado 5 e entrevistado 6.

Considera-se que a amostra do estudo é do tipo não probabilístico porque os sujeitos do estudo foram selecionados com base em critérios de inclusão predefinidos e por conveniência, ao ser constituída por sujeitos que se encontravam mais acessíveis ao investigador, facilitando a execução da investigação. Considera-se como critério de inclusão na amostra: docentes que exercem a sua atividade na Escola Secundária Frei Heitor Pinto e na Escola Secundária Quinta das Palmeiras que tenham participado no processo de avaliação de desempenho docente como avaliados ou como avaliadores no ano letivo 2010/2011.

O Guião para a entrevista foi elaborado com a ajuda de dois docentes que possuem uma vasta experiência no processo avaliativo.

7.6- Proposições

Danielson e McGreal (2000) consideram que a componente relacional está sempre presente no processo de avaliação de desempenho docente.

Proposição 1 - No processo de avaliação de desempenho docente existe sempre alguma interação entre avaliador e avaliado, pois há componentes do processo que não são concretizáveis sem essa interação, como sejam a formulação de objetivos e a atribuição da avaliação final.

Kimball (2002) defende que o feedback é mais eficaz quando é dado temporalmente próximo do comportamento observado e quando é frequente.

Proposição 2 - O feedback sobre um determinado comportamento observado deve ser frequente e dado próximo do comportamento observado, pois de contrário perde eficácia dado que com o tempo o avaliador pode-se esquecer de informação relevante e o avaliado pode pensar que os seus comportamentos são assertivos e na realidade necessitam de algum acerto.

Para Danielson e McGreal (2000), a parte relacional constitui uma componente essencial do sistema de avaliação de desempenho docente e, como tal tem de ser devidamente considerada ao longo de todo o processo, pois facilita a compreensão e execução do mesmo.

Proposição 3 - Uma interação assertiva entre avaliador e avaliado permite desburocratizar o processo de avaliação de desempenho docente, facilita o esclarecimento dos critérios de avaliação e melhora a aplicação do próprio sistema.

Danielson e McGreal (2000) consideram que o feedback é fundamental para o desenvolvimento profissional do avaliado.

Proposição 4 - A existência de feedback aumenta a motivação do avaliado, melhora a sua prática pedagógica e cria condições para o seu desenvolvimento profissional.

A seguir apresenta-se uma figura, onde se relacionam as proposições com as questões do guião da entrevista (enunciadas em anexo).

Figura 3 - Quadro que relaciona as proposições com as questões do guião da entrevista

AUTORES	PROPOSIÇÕES	QUESTÕES
Danielson e McGreal (2000)	Proposição 1	Questão 1
		Questão 2
Kimball (2002)	Proposição 2	Questão 3
		Questão 4
		Questão 5
		Questão 6
Danielson e McGreal (2000)	Proposição 3	Questão 7
		Questão 8
		Questão 9
Danielson e McGreal (2000)	Proposição 4	Questão 10
		Questão 11
		Questão 12
		Questão 13

8- Análise dos resultados

Relativamente à questão 1, “ao longo do processo de avaliação de desempenho docente considera que existe, ou não, interação entre professor avaliador e professor avaliado?”, todos os participantes foram unânimes em considerar que existe interação. O entrevistado 4 refere que “não é possível existir avaliação de desempenho sem algum contacto entre os intervenientes...”.

No que diz respeito à questão 2, “como define o conceito de interação?”, ambos os entrevistados a definiram como todo o tipo de contacto existente entre avaliador e avaliado, desde simples conversas informais de corredor, a momentos calendarizados de carácter formal. O entrevistado 2 define interação como “todos os momentos em que falei sobre o processo de avaliação de desempenho com o meu avaliador”.

No que concerne à questão 3, “a interação aconteceu em momentos calendarizados ou aconteceu de modo espontâneo?”, também existiu unanimidade nas respostas. Todos os participantes mencionaram a existência de momentos de interação calendarizada e espontânea, no entanto, o entrevistado 1 referiu que “tive feedback espontâneo e calendarizado do meu avaliador, no entanto considero que a interação espontânea não foi suficiente, deveria ter sido mais frequente.”

Relativamente à questão 4, “que tipo de interação considera mais importante, a calendarizada ou a espontânea?”, as opiniões divergiram, o entrevistado 1 e 3 responderam que consideravam mais importante a interação espontânea e, os restantes participantes consideraram como mais importante a calendarizada. O entrevistado 1 refere “o feedback mais importante é sem dúvida o espontâneo, pois nessas situações as pessoas dizem o que pensam sem medirem as palavras”, enquanto o participante 6 menciona “após um momento de avaliação, avaliador e avaliado devem refletir durante algum tempo no acontecido e só depois agendarem uma reunião para discutirem os pontos positivos e os negativos.”

No que concerne à questão 5 “a interação aconteceu esporadicamente ou frequentemente?”, todos os participantes responderam que embora tivessem acontecido alguns momentos de interação, ela deveria ter acontecido mais vezes. Quer avaliadores, quer avaliados concordaram que o trabalho nas escolas é cada vez mais e mais exigente e o tempo não permite uma interação mais frequente. O entrevistado 3 refere “existem situações em que tenho de reunir em conjunto com todas as pessoas que avalio, porque não tenho tempo para reunir com os avaliados individualmente, embora esta situação fosse a desejável”.

No que diz respeito à questão 6, “considera importante que a interação aconteça logo após o comportamento observado, ou não?”, não existiu unanimidade nas respostas, os participantes 1,2, 4 e 5 consideraram que de facto é importante que o feedback seja dado logo após o comportamento observado, no entanto os entrevistados 3 e 6 têm opinião oposta. O entrevistado 6 menciona “após um momento de avaliação, avaliador e avaliado devem refletir durante algum tempo no acontecido e só depois agendarem uma reunião para discutirem os pontos positivos e os negativos.”

Relativamente à questão 7, “a interação favoreceu a desburocratização do processo de avaliação de desempenho docente? De que modo?”, todos os entrevistados concordaram que favoreceu a desburocratização do processo, na medida em que a interação ajudou a compreender melhor todo o sistema. No entanto, os entrevistados 2 e 4 referiram que o processo é demasiado burocrático. O entrevistado 4 menciona “a maior parte do tempo é perdido a preencher papelada.”

No que concerne à questão 8, “a interação contribuiu para o esclarecimento dos critérios de avaliação? De que modo?”, todos os participantes foram unânimes em considerar que

favoreceu o esclarecimento dos critérios de avaliação, porque existiram momentos em que os avaliadores tiveram a preocupação de reunirem com os avaliados para os informarem sobre os critérios. O entrevistado 5 refere “reuni com todos os professores que tinha de avaliar com o intuito de esclarecer, ao pormenor, todos os critérios de avaliação.”

Relativamente à questão 9, “a interação contribuiu para a melhor aplicação do sistema formal de avaliação de desempenho? De que modo?” todos os participantes referiram que a interação contribuiu para a melhor aplicação de todo o processo, na medida em que todos os docentes foram informados acerca das fases que o processo comportava e sobre o momento em que tinham de ser desenvolvidas. O entrevistado 6 referiu que “foi fixado na escola um documento que evidenciava todas as fases do processo (fixação de objetivos, momentos de feedback, autoavaliação, atribuição da avaliação e entrevista) e os momentos em que tinham de ser concretizadas.”

No que diz respeito à questão 10, “a interação contribuiu para o desenvolvimento profissional do avaliado?”, todos os docentes foram unânimes em referir que a interação favoreceu o desenvolvimento profissional do avaliado, no entanto o entrevistado 1 referiu que “se tivesse sido em maior quantidade e com maior qualidade tinha favorecido ainda mais o meu desenvolvimento profissional.”

No que concerne à questão 11, “a interação potenciou o aumento da motivação do avaliado?”, existiu consenso nas respostas. Todos os entrevistados referiram que a interação aumentou a motivação dos avaliados para a avaliação de desempenho. No entanto os participantes 1,2,3 e 4 consideraram o processo de avaliação de desempenho, a nível geral desmotivante. O participante 2 foi ainda mais além mencionando “esta avaliação de desempenho tem como principal objetivo evitar que os professores progridam na carreira,.... foi uma forma que o governo arranjou para poupar dinheiro,.....o fim último não é o desenvolvimento dos docentes e a melhoria dos resultados escolares dos alunos como está escrito no decreto, mas sim gastar menos dinheiro.”

Relativamente à questão 12, “a interação contribuiu para a melhoria da prática pedagógica do avaliado?”, todos os docentes entrevistados responderam afirmativamente. Os participantes mencionaram que os comentários dos avaliadores ajudavam a corrigir o que se fazia menos bem, melhorando a prática pedagógica. O entrevistado 1 referiu “graças aos comentários do meu avaliador, agora não cometo uma série de erros que antes cometia”.

No que diz respeito à questão 13, “a interação contribuiu para a partilha de conhecimentos e competências entre avaliador e avaliado?”, todos os participantes foram unânimes em considerar que a interação contribuiu para a partilha de conhecimentos e competências entre os intervenientes, no entanto o entrevistado 3 referiu “eu sendo do grupo de português tive

de avaliar uma colega de inglês, como é natural não tenho competência científica para a avaliar, assim só foi possível avaliá-la a nível pedagógico.”

9- Discussão dos resultados

Relativamente à existência de interação no processo de avaliação de desempenho docente, não há dúvida que, atendendo ao relato dos entrevistados, existe sempre, pois sem ela é impossível haver avaliação de desempenho.

Assim, confirma-se a proposição 1, “no processo de avaliação de desempenho docente existe sempre alguma interação entre avaliador e avaliado, pois há componentes do processo que não são concretizáveis sem essa interação, como sejam a formulação de objetivos e a atribuição da avaliação final”.

A opinião dos participantes corrobora o pensamento de Danielson e McGreal (2000), que consideram existir sempre interação no processo de avaliação de desempenho docente.

Relativamente ao tipo de interação existente, todos os participantes concordaram que existe interação calendarizada e espontânea, dando alguns deles mais importância a um tipo e os restantes ao outro. Convém realçar nesta temática a opinião de um dos entrevistados, que considerando bastante importante a interação espontânea queixa-se que tem pouco feedback desta natureza por parte do seu avaliador.

Todos os participantes referiram que deveria existir mais interação, atribuindo a causa do pouco feedback à falta de tempo, com o qual avaliadores e avaliados têm de conviver.

Quanto ao momento mais adequado para a obtenção de feedback alguns entrevistados consideram que é imediatamente após o comportamento observado, pois segundo eles é nesse momento que tem mais efeito, dado que não se perde informação e permite corrigir os erros imediatamente, evitando que se cometam falhas idênticas num futuro próximo. Os que defendem que deve passar algum tempo entre o comportamento observado e a obtenção de feedback atribuem este facto à necessidade de refletir no comportamento antes de emitir algum juízo sobre ele.

Assim, a proposição 2 “o feedback sobre um determinado comportamento observado deve ser frequente e dado próximo do comportamento observado, pois de contrário perde eficácia dado que com o tempo o avaliador pode-se esquecer de informação relevante e o avaliado pode pensar que os seus comportamentos são assertivos e na realidade necessitem de algum acerto”, não se confirma, pois os participantes consideram que o feedback deve ser frequente, mas na realidade não o é. Por outro lado, nem todos concordam que o feedback deve ser dado próximo do comportamento observado.

A opinião dos entrevistados não corrobora o pensamento de Kimball (2002), que defende que o feedback deve ser frequente e próximo do comportamento observado.

Relativamente à compreensão e execução do processo, todos os entrevistados foram unânimes em considerar que a interação favoreceu a desburocratização do processo, contribuiu para o esclarecimento dos critérios de avaliação e facilitou a aplicação das diversas fases.

Assim, confirma-se a proposição 3, “uma interação assertiva entre avaliador e avaliado permite desburocratizar o processo de avaliação de desempenho docente, facilita o esclarecimento dos critérios de avaliação e melhora a aplicação do próprio sistema.”

A opinião dos entrevistados corrobora o pensamento de Danielson e McGreal (2000), que consideram a parte relacional uma componente essencial do sistema de avaliação de desempenho docente e, como tal tem de ser devidamente considerada ao longo de todo o processo, pois facilita a compreensão e execução do mesmo.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, motivação, prática pedagógica e partilha de conhecimentos e competências, todos os participantes consideraram a interação relevante para o desenvolvimento destes fatores. No entanto, a maioria dos participantes considera desmotivante, a nível geral, o processo de avaliação de desempenho docente, tal como ele está concebido.

Assim, confirma-se a proposição 4, “a existência de feedback aumenta a motivação do avaliado, melhora a sua prática pedagógica e cria condições para o seu desenvolvimento profissional”.

A opinião dos participantes corrobora o pensamento de Danielson e McGreal (2000), que consideram o feedback fundamental para o desenvolvimento profissional do avaliado.

10- Proposta de um Modelo Concetual

O modelo concetual proposto contempla as cinco componentes que fazem parte do sistema de avaliação de desempenho docente. Estas componentes apresentam-se de modo sequencial. Considera-se que em todas estas cinco fases existe interação entre avaliador e avaliado, como demonstrado no estudo teórico.

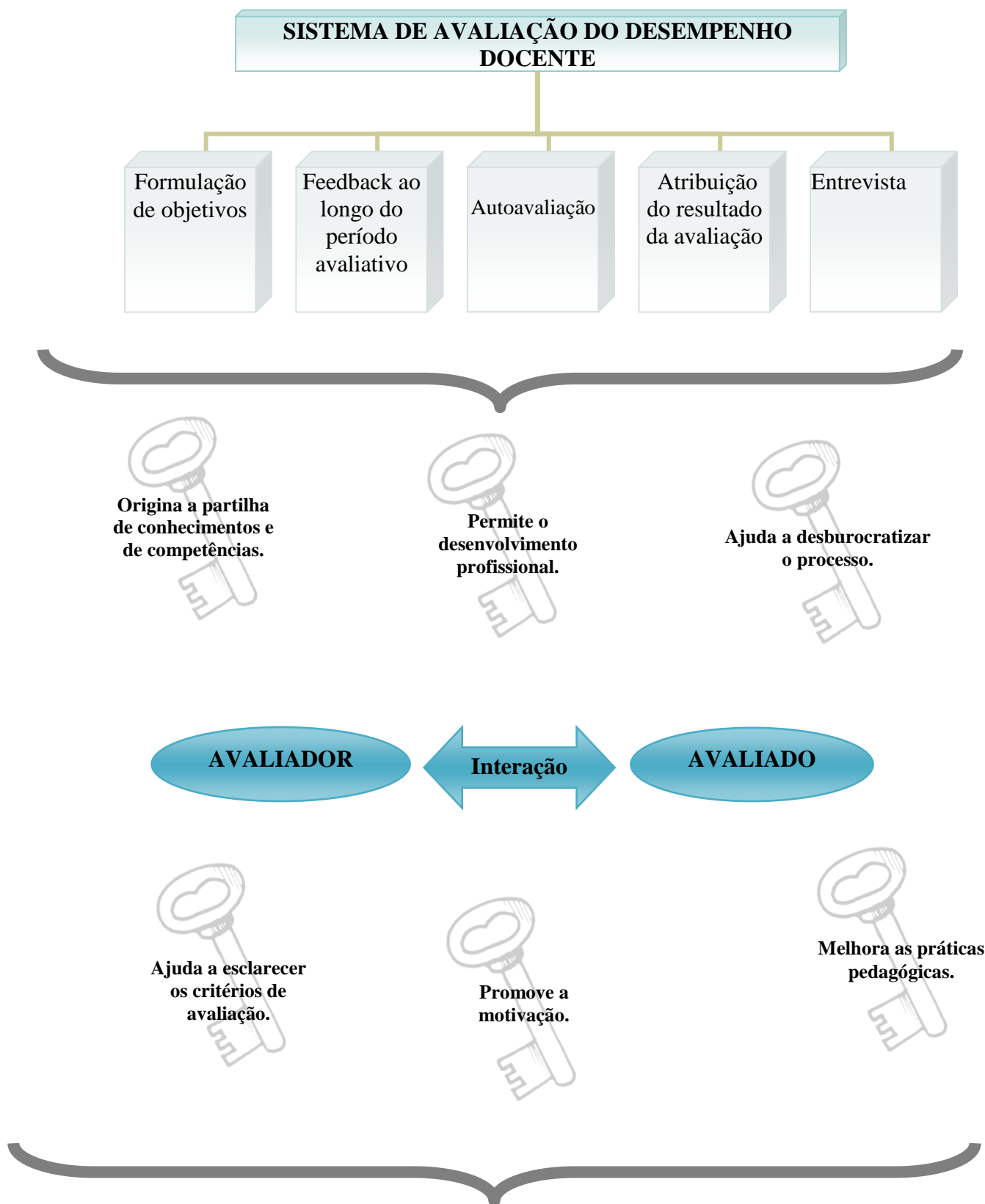
O modelo contempla, também, as respostas às questões vertidas no modelo de investigação e análise, e que são as seguintes:

- A interação existente entre avaliador e avaliado favorece a partilha de conhecimentos e de competências.
- A interação existente entre avaliador e avaliado fomenta o desenvolvimento profissional.
- A interação existente entre avaliador e avaliado facilita a desburocratização do processo.
- A interação existente entre avaliador e avaliado facilita o esclarecimento dos critérios de avaliação.
- A interação existente entre avaliador e avaliado promove a motivação do avaliado face ao processo de avaliação do desempenho.
- A interação existente entre avaliador e avaliado melhora a prática pedagógica do avaliado.

Considera-se que estas respostas permitem concluir que a interação existente entre avaliador e avaliado fomenta a concretização com sucesso das cinco fases do processo de avaliação de desempenho docente e conseqüentemente do sistema na sua globalidade.

Para um visionamento mais profundo e pormenorizado da proposta de um modelo concetual pode consultar-se a figura seguinte, que ilustra esquematicamente o que atrás se referiu.

Figura 4 - PROPOSTA DE UM MODELO CONCRETUAL



A interação existente entre avaliador e avaliado constitui um elemento importante para o êxito do processo de avaliação de desempenho docente.

Conclusão

Com a realização deste trabalho de investigação ressalta como primeira conclusão que o processo de avaliação de desempenho docente é fortemente dominado por aspetos burocráticos, tornando-se muito moroso. De acordo com alguns docentes inquiridos durante a investigação o tempo perdido com a realização do processo faz falta para aquilo que é realmente importante nas escolas, que é proporcionar aos alunos uma educação de qualidade.

No que diz respeito à interação existente entre avaliador e avaliado ao longo do processo de avaliação de desempenho docente, verifica-se que existe efetivamente interação calendarizada e espontânea, ainda que, de acordo com os participantes no estudo, não exista com a frequência desejada, não por falta de vontade dos intervenientes, mas porque o tempo é escasso. Relativamente ao momento certo para se efetivar a interação alguns dos entrevistados consideram que deve ser imediatamente após o comportamento observado, enquanto outros defendem que se deve refletir no comportamento, antes de tecer comentários sobre ele.

Pode-se concluir também, que a interação favoreceu quer a compreensão, quer a execução do processo de avaliação de desempenho docente, dado que contribuiu para a desburocratização do processo, para o esclarecimento dos critérios de avaliação e para a melhor aplicação das diversas componentes (formulação de objetivos, feedback ao longo do processo, autoavaliação, atribuição da avaliação final e entrevista).

Conclui-se ainda que, a interação aumentou a motivação dos avaliados em relação ao processo de avaliação de desempenho docente, melhorou a sua prática pedagógica e fomentou a partilha de conhecimentos e competências entre avaliador e avaliado, permitindo alcançar um dos fins últimos que está vertido na lei, que é o desenvolvimento profissional dos avaliados.

Assim, conseguiu-se encontrar resposta para o problema de investigação, “a interação existente entre avaliador e avaliado constitui um elemento importante para o êxito do processo de avaliação de desempenho docente?”, na medida em que o estudo realizado permite concluir que a interação existente entre avaliador e avaliado constitui, de facto, um elemento relevante para o êxito do processo de avaliação de desempenho docente. Deste modo o objetivo geral traçado “verificar se a interação existente entre avaliador e avaliado constitui um elemento importante para o êxito do processo de avaliação de desempenho docente”, foi efetivamente alcançado.

Apesar da importância que o estudo reconheceu ao feedback no processo de avaliação de desempenho, acredita-se que o aumento da qualidade e da quantidade da interação poderá

ainda, aumentar o êxito do processo avaliativo. Para que tal aconteça, pensa-se que seria importante desburocratizar o sistema, nomeadamente reduzindo a documentação que é necessário preencher, e dar formação aos professores avaliadores e avaliados, sobre avaliação de desempenho em geral e sobre a componente relacional da avaliação em particular.

Limitações e Futuras Linhas de Investigação

Com a elaboração deste estudo, identificamos como principais limitações: o número escasso de entrevistas realizadas e o facto de os participantes serem conhecidos do investigador. Tais factos, conjuntamente com o tipo de estudo realizado impedem a generalização dos resultados obtidos.

Quanto a futuras pesquisas, tornava-se interessante para futuros investigadores e académicos, análises mais amplas, que investiguem a interação existente entre professor avaliador e professor avaliado noutras escolas e em outras regiões do país. Seria igualmente útil perceber como se processa a interação entre professor avaliador e professor avaliado noutros países.

Referências Bibliográficas

Almeida, F. (1996), “Avaliação de Desempenho para Gestores”, Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Benoliel, P. e Somech, A. (2010), “Who benefits from participative management?”, *Journal of Educational Administration*, vol. 48, no. 3, pp. 285-308.

Caetano, A. (1996), “Avaliação de Desempenho: metáforas, conceitos e práticas”, Lisboa: RH Editora.

Caetano, A. (2008), “Avaliação de Desempenho: o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber”, Lisboa: Livros Horizonte.

Câmara, P., Guerra, P. e Rodrigues, J. (1999), “Humanator - Recursos Humanos e Sucesso Empresarial”, Lisboa: Publicações D. Quixote.

Chang, M. (2009), “An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers”, *Educational Psychol Review*, vol. 21, pp. 193-218.

Cheng, Y. e Tsui, K. (1999), “Multimodels of teacher effectiveness: implications for research”, *Journal of Educational Research*, vol. 92, no. 3, pp. 141-150.

Chiavenato, I. (1999), “Gestão de Pessoas - O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações”, Rio de Janeiro: Editora Campus.

Chiavenato, I. (2001), “Desempenho Humano nas Empresas - como desenhar cargos e avaliar o desempenho”, São Paulo: Editora Atlas.

Cunha, R. (1992), “A Gestão de Recursos Humanos na Estratégia da Empresa”, Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Danielson, C. (2001), “New Trends in Teacher Evaluation”, *Educational Leadership*, vol. 58, no. 5, pp. 12-15.

Danielson, C. e McGreal, T. (2000), “Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice”, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Day, C. e Gu, Q. (2007), “Variations in the conditions for teachers’ professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career”, *Oxford Review of Education*, vol. 33, no. 4, pp. 423-443.

Fortin, M. (1999), “O Processo de Investigação: da Conceção à Realização”, Loures: Lusociência.

Garner, P. (2010), “Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning”, *Educational Psychol Review*, vol. 22, pp. 297-321.

Gil, A. (1989), “Métodos e técnicas de pesquisa social”, São Paulo: Editora Atlas.

Haefele, D. (1993), “Evaluating teachers: A call for Change”, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol.7, pp. 21-31.

Holland, P. (2005), “The Case for Expanding Standards for Teacher Evaluation to Include an Instructional Supervision Perspective”, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 18, no. 1, pp. 67-77.

Isoré, M. (2009), “Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review”, *OECD Education Working Paper*, no. 23.

Jacob, B. e Lefgren, L. (2008), “Can Principals Identify Effective Teachers? Evidence on Subjective Performance Evaluation in Education”, *Journal of Labor Economics*, vol. 26, no. 1, pp. 101-136.

Jennings, P. e Greenberg, M. (2009), “The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes”, *Review of Educational Research*, vol. 79, no. 1, pp. 491-525.

Johnson, B. (1997), “An organizational analysis of multiple perspectives of effective teaching: implications of teacher evaluation”, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 11, no. 1, pp. 69-87.

Johnson, S. (1990), "Teacher at Work: Achieving Success in our Schools", New York: Basic Books.

Keeping, L. e Levy, P. (2000), "Performance Appraisal Reactions: Measurement, Modeling, and Method Bias", *Journal of Applied Psychology*, vol. 85, no. 5, pp. 708-723.

Kimball, S. (2002), "Analysis of Feedback, Enabling Conditions and Fairness Perceptions of Teachers in Three School Districts with New Standards-Based Evaluation Systems", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 16, no. 4, pp. 241-268.

Lucena, M. (1995), "Avaliação de Desempenho", São Paulo: Editora Atlas.

McLaughlin, M. e Pfeifer, R. (1988), "Teacher Evaluation: Improvement, Accountability, and Effective Learning", New York, NY: Teacher College Press.

Milanowski, A. e Heneman, H. (2001), "Assessment of Teacher Reactions to a Standards-Based Teacher Evaluation System: A Pilot Study", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 15, no. 3, pp. 193-212.

Milanowski, A. e Heneman, H. (2003), "Continuing Assessment of Teacher Reactions to a Standards-Based Teacher Evaluation System", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol.17, no. 2, pp. 173-195.

Motowidlo, S. (2003), "Job Performance", in W. Borman, D. Ilgen, R. Klimoski (Eds.), *Hanbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology*, vol.12, pp.39-53.

Ovando, M. e Ramirez, A. (2007), "Principals Instructional Leadership Within a Teacher Performance Appraisal System: Enhancing Students Academic Sucess", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 20, pp. 85-110.

Peretti, J. (1997), "Recursos Humanos", Lisboa: Edições Sílabo.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992), "Manual de Investigação em Ciências Sociais", Lisboa: Editora Gradiva.

Santos, N. (2005), “Projectos de Investigação em Psicologia: Guia para a sua elaboração e execução”, Évora: NEPUE.

Santos, N., Correia, M. e Oliveira, S. (2006), “Desenvolvimento de Competências de Avaliação de Desempenho no Âmbito do SIADAP”, Évora: Núcleo de Formação Contínua da Universidade de Évora.

Simões, G. (2000), “A Avaliação de Desempenho Docente - contributos para uma análise crítica”, Lisboa: Texto Editora.

Stiggins, R. e Duke, D. (1988), “The Case for Commitment to Teacher Growth: Research on Teacher Evaluation”, Albany, NY: State University of New York Press.

Wood, F. (2010), “Teacher Development Program: a Vehicle for Assisting Pre-Service Teachers”, *Journal of College Teaching & Learning*, vol. 7, no. 3.

Xin, T., Xu, Z. e Tatsuoka, K. (2004), “Linkage Between Teacher Quality, Student Achievement, and Cognitive Skills: A Rule-Space Model”, *Studies in Educational Evaluation*, vol. 30, pp. 205-223.

Yin, R. (2009), “Case Study Research: Design and Methods”, California: SAGE Publications.

ANEXOS

Anexo 1

Guião da entrevista

NOTA: Ler com toda a atenção o guião antes da entrevista.

Enquadramento

(O entrevistador deve ter sempre presente as questões que o estudo pretende esclarecer, mas que não são exatamente as perguntas que ele deve fazer ao entrevistado. Estas questões que o estudo pretende esclarecer são as seguintes:)

- 1) Ao longo do processo de avaliação de desempenho docente considera que existe, ou não, interação entre professor avaliador e professor avaliado?
- 2) Como define o conceito de interação?
- 3) A interação aconteceu em momentos calendarizados ou aconteceu de modo espontâneo?
- 4) Que tipo de interação considera mais importante, a calendarizada ou a espontânea?
- 5) A interação aconteceu esporadicamente ou frequentemente?
- 6) Considera importante que a interação aconteça logo após o comportamento observado, ou não?
- 7) A interação favoreceu a desburocratização do processo de avaliação de desempenho docente? De que modo?
- 8) A interação contribuiu para o esclarecimento dos critérios de avaliação? De que modo?
- 9) A interação contribuiu para a melhor aplicação do sistema formal de avaliação de desempenho? De que modo?
- 10) A interação contribuiu para o desenvolvimento profissional do avaliado?
- 11) A interação potenciou o aumento da motivação do avaliado?
- 12) A interação contribuiu para a melhoria da prática pedagógica do avaliado?
- 13) A interação contribuiu para a partilha de conhecimentos e competências entre avaliador e avaliado?

(Para esclarecer estas questões, o entrevistador deve seguir o presente guião, lembrando-se sempre que são estas questões que quer ver esclarecidas

e que se após cada resposta não ficar claro o que se pretende, deve procurar esclarecer o assunto com questões adicionais.)

Guião da entrevista

Iniciar a entrevista estabelecendo uma conexão com o entrevistado, que possibilite uma relação amistosa, suficientemente próxima para que o entrevistado se sinta à vontade para conversar sobre o tema, mas suficientemente distante para que a sessão não se transforme numa espécie de terapia improvisada (isso pode ser feito conversando positivamente sobre algum objeto que esteja na mesa dele, ou sobre o local onde a entrevista decorre, ou algo com que o próprio entrevistador se sinta confortável).

É importante apresentar a investigação com a referência **“A interação Avaliador e Avaliado e o Processo de Avaliação de Desempenho Docente.”**

Devem ser referidos os aspetos deontológicos seguintes:

- O entrevistado é livre de a qualquer momento deixar alguma das perguntas por responder se considerar preferível não responder;
- Será mantido o anonimato das respostas, e nenhum dos entrevistados será identificado (apenas o investigador e seu orientador conhecerão os nomes dos entrevistados e todas as divulgações públicas omitirão os elementos identificadores individuais - serão somente fornecidas informações genéricas sobre os entrevistados como um todo);
- Os dados da entrevista apenas serão acedidos pelo entrevistador e seu orientador;
- Após transcrição da entrevista, esta será destruída;
- Se o entrevistador não estiver a ser claro na colocação das perguntas, o entrevistado deverá/ poderá pedir-lhe que reformule a pergunta;
- A entrevista durará, previsivelmente, menos de 30 minutos, se possível sem interrupções;
- Será feita uma gravação da entrevista, para depois processar cuidadosamente as respostas; se for necessário esclarecer aspetos adicionais contactar-se-á novamente o entrevistado;
- Agradecer-se-á a disponibilidade do entrevistado;

- Agradecer-se-á a contribuição do entrevistado, indicando que será muito útil no âmbito da pesquisa e que dará contribuições singulares.

Perguntas-chave

(Assegurar que este conteúdo é questionado, mas adaptar as perguntas ao contexto e ao entrevistado)

- 1) Ao longo do processo de avaliação de desempenho docente considera que existe, ou não, interação entre professor avaliador e professor avaliado?
- 2) Como define o conceito de interação?
- 3) A interação aconteceu em momentos calendarizados ou aconteceu de modo espontâneo?
- 4) Que tipo de interação considera mais importante, a calendarizada ou a espontânea?
- 5) A interação aconteceu esporadicamente ou frequentemente?
- 6) Considera importante que a interação aconteça logo após o comportamento observado, ou não?
- 7) A interação favoreceu a desburocratização do processo de avaliação de desempenho docente? De que modo?
- 8) A interação contribuiu para o esclarecimento dos critérios de avaliação? De que modo?
- 9) A interação contribuiu para a melhor aplicação do sistema formal de avaliação de desempenho? De que modo?
- 10) A interação contribuiu para o desenvolvimento profissional do avaliado?
- 11) A interação potenciou o aumento da motivação do avaliado?
- 12) A interação contribuiu para a melhoria da prática pedagógica do avaliado?
- 13) A interação contribuiu para a partilha de conhecimentos e competências entre avaliador e avaliado?

Pedir, no final, alguns dados da caracterização geral dos entrevistados:

- Ano de nascimento;
- Formação de base;
- Anos de experiência profissional;
- Anos no cargo atual;
- Cargo atual e posição na organização;

- Agradecer a participação e valorizar o contributo. Deixar contacto para o caso de o entrevistado pretender algum esclarecimento adicional, e ficar com o contacto do entrevistado para o caso de o pretendermos contactar novamente.

Anexo 2

Transcrição das entrevistas

- 1) Ao longo do processo de avaliação de desempenho docente considera que existe, ou não, interação entre professor avaliador e professor avaliado?

Entrevistado1 - Claro que existe.

Entrevistado 2 - Pouca ou muita, existe sempre.

Entrevistado 3 - Existe.

Entrevistado 4 - Não é possível existir avaliação de desempenho sem algum contacto entre os intervenientes....

Entrevistado 5 - É evidente que existe.

Entrevistado 6 - Como pode existir avaliação sem interação?

- 2) Como define o conceito de interação?

Entrevistado1 - Todo o tipo de contacto.

Entrevistado 2 - Todos os momentos em que falei sobre o processo de avaliação de desempenho com o meu avaliador.

Entrevistado 3 - Sempre que exista feedback.

Entrevistado 4 - Todo o feedback.

Entrevistado 5 - Todo o contacto formal e informal.

Entrevistado 6 - Todo o contacto existente entre avaliador e avaliado.

- 3) A interação aconteceu em momentos calendarizados ou aconteceu de modo espontâneo?

Entrevistado1 - Tive feedback espontâneo e calendarizado do meu avaliador, no entanto considero que a interação espontânea não foi suficiente, deveria ter sido mais frequente.

Entrevistado 2 - Ambas.

Entrevistado 3 - Aconteceu de ambos os tipos.

Entrevistado 4 - Aconteceu de ambas as formas.

Entrevistado 5 - Todo o tipo.

Entrevistado 6 - Mais calendarizada, mas também espontânea.

4) Que tipo de interação considera mais importante, a calendarizada ou a espontânea?

Entrevistado1 - O feedback mais importante é sem dúvida o espontâneo, pois nessas situações as pessoas dizem o que pensam sem medirem as palavras.

Entrevistado 2 - A calendarizada, porque é mais formal, logo tem um carácter mais sério.

Entrevistado 3 - Considero a espontânea mais importante.

Entrevistado 4 - A calendarizada.

Entrevistado 5 - A calendarizada.

Entrevistado 6 - Após um momento de avaliação, avaliador e avaliado devem refletir durante algum tempo no acontecido e só depois agendarem uma reunião para discutirem os pontos positivos e os negativos.

5) A interação aconteceu esporadicamente ou frequentemente?

Entrevistado1 - Esporadicamente.

Entrevistado 2 - Poucas vezes.

Entrevistado 3 - Existem situações em que tenho de reunir em conjunto com todas as pessoas que avalio, porque não tenho tempo para reunir com os avaliados individualmente, embora esta situação fosse a desejável.

Entrevistado 4 - Esporadicamente.

Entrevistado 5 - Com alguma frequência, mas não a desejável.

Entrevistado 6 - O tempo é pouco, logo existe interação, mas possivelmente deveria existir ainda mais.

6) Considera importante que a interação aconteça logo após o comportamento observado, ou não?

Entrevistado1 - Imediatamente.

Entrevistado 2 - Sim.

Entrevistado 3 - Deve-se refletir antes de imitar um juízo.

Entrevistado 4 - É importante que seja dada o mais rapidamente possível.

Entrevistado 5 - Logo após o comportamento observado.

Entrevistado 6 - Após um momento de avaliação, avaliador e avaliado devem refletir durante algum tempo no acontecido e só depois agendarem uma reunião para discutirem os pontos positivos e os negativos.

7) A interação favoreceu a desburocratização do processo de avaliação de desempenho docente? De que modo?

Entrevistado1 - Sem dúvida, pois permitiu compreender melhor o processo.

Entrevistado 2 - Sim, percebi melhor tudo. No entanto o processo é demasiado burocrático.

Entrevistado 3 - Sem dúvida, pois permitiu perceber melhor o processo.

Entrevistado 4 - Sim, no entanto, a maior parte do tempo é perdido a preencher papelada.

Entrevistado 5 - Sem dúvida, pois permitiu percebê-lo melhor.

Entrevistado 6 - Desburocratizou o processo, na medida em que permitiu assimilá-lo melhor.

8) A interação contribuiu para o esclarecimento dos critérios de avaliação? De que modo?

Entrevistado1 - Sim, o avaliador marcou uma reunião para esclarecer esse aspeto.

Entrevistados 2 - Os critérios de avaliação foram referidos pelo avaliador numa reunião.

Entrevistado 3 - Houve reuniões sobre os critérios.

Entrevistado 4 - Preocupei-me em esclarecer bem os critérios de avaliação.

Entrevistado 5 - Reuni com todos os professores que tinha de avaliar com o intuito de esclarecer, ao pormenor, todos os critérios de avaliação.

Entrevistados 6 - Os avaliados têm de conhecer bem o que é relevante para a sua avaliação, de modo que esclareci bem esse aspeto.

9) A interação contribuiu para a melhor aplicação do sistema formal de avaliação de desempenho? De que modo?

Entrevistado1 - Sim, as fases estavam fixadas na escola.

Entrevistado 2 - Houve reuniões onde foi referido quais as componentes que integravam o processo e quais as datas em que tinham de ser postas em prática.

Entrevistado 3 - Sim, esse aspeto foi muito bem esclarecido.

Entrevistado 4 - Sim, as componentes do processo estavam fixadas na escola, assim como as datas para a sua concretização.

Entrevistado 5 - Sem dúvida, preocupámo-nos em divulgar um calendário onde constavam as fases do processo e a data da sua concretização.

Entrevistado 6 - Foi fixado na escola um documento que evidenciava todas as fases do processo (fixação de objetivos, momentos de feedback, autoavaliação, atribuição da avaliação e entrevista) e os momentos em que tinham de ser concretizadas.

10) A interação contribuiu para o desenvolvimento profissional do avaliado?

Entrevistado1 - Se tivesse sido em maior quantidade e com maior qualidade tinha favorecido ainda mais o meu desenvolvimento profissional.

Entrevistado 2 - Sim.

Entrevistado 3 - Sem dúvida.

Entrevistado 4 - Obviamente.

Entrevistado 5 - Penso que sendo este um dos fins últimos do processo avaliativo, foi sem dúvida concretizado.

Entrevistado 6 - Não tenho dúvidas que esse desiderato foi alcançado.

11) A interação potenciou o aumento da motivação do avaliado?

Entrevistado1 - Sim, no entanto de um modo geral o processo é desmotivante.

Entrevistado 2 - Penso que sim, no entanto, esta avaliação de desempenho tem como principal objetivo evitar que os professores progridam na carreira,.... foi uma forma que o governo arranhou para poupar dinheiro,.....o fim último não é o desenvolvimento dos docentes e a melhoria dos resultados escolares dos alunos como está escrito no decreto, mas sim gastar menos dinheiro.

Entrevistado 3 - A interação motivou-me mais para o processo, no entanto continuo a considerar esta avaliação desmotivante.

Entrevistado 4 - Bastante, embora o processo em si seja um pouco desmotivante.

Entrevistado 5 - Considero que sim.

Entrevistado 6 - O feedback quando dado de modo assertivo permite corrigir comportamentos menos corretos, logo as pessoas ao sentirem-se evoluir sentem-se cada vez mais motivadas, faz parte da natureza humana.

12) A interação contribuiu para a melhoria da prática pedagógica do avaliado?

Entrevistado1 - Graças aos comentários do meu avaliador, agora não cometo uma série de erros que antes cometia.

Entrevistado 2 - Sim evoluí bastante a esse nível, devo isso ao meu avaliador.

Entrevistado 3 - Claro que sim.

Entrevistado 4 - Não tenho dúvidas em relação a isso.

Entrevistada 5 - Essa constatação parece-me óbvia.

Entrevistado 6 - Sendo por norma os avaliadores pessoas mais experientes do que os avaliados, normalmente têm mais experiência de ensino, logo algo a ensinar a esse respeito.

13) A interação contribuiu para a partilha de conhecimentos e competências entre avaliador e avaliado?

Entrevistado1 - Claramente.

Entrevistado 2 - Não tenho dúvidas que a relação que tive com o meu avaliador constituiu uma experiência muito enriquecedora.

Entrevistado 3 - Sim, no entanto eu sendo do grupo de português tive de avaliar uma colega de inglês, como é natural não tenho competência científica para a avaliar, assim só foi possível avaliá-la a nível pedagógico.

Entrevistado 4 - Sem dúvida.

Entrevistado 5 - Estamos sempre a aprender uns com os outros.

Entrevistado 6 - Tenho aprendido bastante com as pessoas que avalio, quer cientificamente, quer a nível pedagógico.