UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Avaliação de Desempenho Docente em Angola: Estudo de Caso na Universidade Agostinho Neto

Mataia Tana Paxi

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

Orientador: Prof. Doutor António João Santos Nunes

Covilhã, setembro de 2017

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a DEUS que é o dador da vida, por ele ter-me protegido e ter sido o meu sustento em terra estrangeira.

Este trabalho representa o culminar de uma fase muito complicada da minha vida. Nele consta a dedicação, o esforço e a persistência, assim como reflete o apoio e o incentivo que recebi de várias pessoas ao longo do seu desenvolvimento. A todas pessoas que estiveram comigo direta ou indiretamente o meu **Muito Obrigada**.

À Professora Doutora Isabel Ismael, Teresa Cardona e Carla Matos (família do coração), não existem palavras suficientes para agradecer tudo o que fizeram e têm feito por mim! Por todas as oportunidades que me proporcionaram e pelo apoio que transmitiram ao longo deste percurso, pelas palavras de incentivo nos momentos em que ponderei desistir e por me demonstrarem que o esforço e o trabalho compensam sempre!

Ao meu tio Tana, à sofia e à jane (irmãs) que me têm acompanhado em todas as etapas da minha vida e que com simples gestos, atitudes e palavras contribuíram para atingir esta etapa, Obrigada!

À Faty, um Muito Obrigada pela disponibilidade e ajuda, pelas revisões, sugestões e esclarecimentos de dúvidas, bem como pela preocupação constante.

Ao Professor Doutor António Nunes, um Muito Obrigada por me ter orientado neste trabalho, por toda a disponibilidade e apoio prestados e pelas sugestões que permitiram o melhoramento constante deste.

Aos responsáveis da Instituição alvo de estudo, pela disponibilidade e cooperação que demostraram, o que possibilitou a recolha dos dados…. Muito obrigada!

Por último, quero agradecer aos meus pequeninos Pedro e Ismael (filhos), pela compreensão, por todos os passeios não dados e todas as brincadeiras não realizadas.

A todos o meu Muito Obrigada!

O Senhor é meu Pastor e Nada me Faltará

(Salmo, 23:1)

Resumo

A avaliação de desempenho docente possui implicações reais ao nível da atividade do professor, dos salários, da progressão na carreira e da formação profissional, pelo que florescem as investigações que analisam os sistemas de avaliação de desempenho em vários contextos educacionais. O presente estudo de natureza descritiva e analítica, contempla uma abordagem mista transversal, configurado sob a forma de um estudo de caso, tem como objetivo principal analisar a perceção dos professores da Universidade Agostinho Neto relativamente ao sistema de avaliação do desempenho do docente vigente. Participaram trinta (30) docentes universitários, com idades compreendidas entre os vinte e cinco (25) e os cinquenta e dois (52) anos, que responderam a um questionário com vinte e três (23) questões sendo 12 abertas e 11fechadas, relativamente à avaliação de desempenho docente, tendo as respostas sido analisadas qualitativa e quantitativamente. Os principais resultados mostraram que os docentes caraterizam a sua profissão como "ensino e formação de indivíduos". Globalmente, apresentam uma perceção sobre o processo de avaliação de desempenho docente congruente com o estipulado nas normas legais, no que se refere à forma como esta se processa, periodicidade, instrumentos e metodologia, intervenientes e alvo de avaliação. Verifica-se, também, que as principais preocupações passam pelo facto de a avaliação não refletir a qualidade de ensino/aprendizagem e não haver conhecimento e/ou clarificação dos critérios a serem avaliados, não apresentando qualquer impacto na melhoria da carreira docente, nos salários e formação profissional, mas ao nível da promoção na carreira. Uma grande parte dos docentes referiu que o departamento não faz o acompanhamento das aulas e também não se mostra disponível para esclarecimento de dúvidas aos Docentes quando necessário em relação a avaliação realizada.

Palavras-chave

Avaliação de desempenho docente; observação de aulas; docentes universitários; Angola

Abstract

The evaluation of teaching performance has real implications on teacher's activity, salaries, career development and vocational training, by the flourishing research that analyze the performance appraisal systems in various educational contexts. The present descriptive and analytical study, with transversal approach, configured in the form of a case study, has as main objective to analyze the teachers' perception of Agostinho Neto University concerning the evaluation system of the teaching performance. Participated 30 teachers, aged between 25 and 52 years, who responded to a survey with 23 open and closed questions, concerning the evaluation of teaching performance, and the responses were analyzed qualitatively and quantitatively. The main results showed that teachers evaluate their profession as "education and training of individuals". Overall, they present a congruent perception of the process of teaching performance assessment with the stipulated in legal, normative Concerning to how this takes place, periodicity, instruments and methodology, actors and evaluation target. It is also observed that the main concerns are that the evaluation did not reflect the quality of teaching/learning and there is no knowledge and/or clarification of the criteria to be assessed, not showing any impact on improving the teaching career, in salaries and training, but at level promotions. A large part of teachers noted that the department does not make the monitoring of lessons and also was not available for questions. As for the opinion concerning the teaching performance assessment form, the results showed that it shows insufficient, outdated, not clarify the objectives, it is subjective, do not contribute to the personal growth of teachers, and only requires formalization. Future investigations should be conducted on the evaluation of the teaching performance with the intention of diagnosing the reality of this country so they can be suggested and implemented improvements which will enhance the evaluation, with visible contribution at the level of teaching career, of schools and of students ' learning.

Keywords

Teaching performance assessment; observation classes; university teachers; Angola

Índice

Capítulo 1 - Introdução 1
1.1. Enquadramento da problemática.....1
1.2. Objetivos da Investigação 3
1.3. Justificação do Tema.....3
1.4. Estrutura da Investigação.....4

Capítulo 2 - Avaliação de Desempenho 5
2.1. Avaliação de Desempenho: Conceito e Delimitação 5
2.2. Objetivos da Avaliação de Desempenho 8
2.3. Modelos e Atores da Avaliação de Desempenho 11
2.4. Métodos e Instrumentos de Avaliação de Desempenho..... 14
2.5. Erros na Avaliação de Desempenho 18
2.5.1. Efeito de Halo 19
2.5.2. Erro de Tendência Central 19
2.5.3. Erro de Primazia e de Recência 19
2.5.4. Erro de Fadiga/Rotina 19
2.5.5. Erro de Estereótipo..... 20
2.5.6. Erro de Precisão 20
2.5.7. Erro da Profecia Autoverificada..... 20
2.5.8. Erro de Favoritismo 20
2.5.9. Erro de Semelhança 21
2.5.10. Efeito de Pigmalião 21
2.6. Avaliação de Desempenho Docente: O que Avaliar? 22
2.7. Consequências da Avaliação de Desempenho Docente 24
2.8. Avaliação de Desempenho Docente em Angola: Desafios e Oportunidades..... 28

Capítulo 3 - Metodologia..... 35
3.1. Tipo de Estudo..... 35
3.2. Contexto da Investigação 36
3.3. Participantes..... 38
3.4. Instrumento de Recolha de Dados..... 39
3.5. Procedimento, Análise e Tratamento dos Dados 39

Capítulo 4 - Apresentação dos Resultados..... 43
4.1. Caraterização da Profissão Docente 43
4.2. Preocupações com a Avaliação de Desempenho Docente..... 43
4.3. Perceção sobre o Processo de Avaliação de Desempenho 44

4.4. Impacto da Avaliação de Desempenho 48
4.5. Relação do Docente com o seu Departamento 50
4.6. Ficha de Avaliação de Desempenho Docente 50

Capítulo 5 - Discussão dos Resultados 57

Capítulo 6 - Conclusões 63
6.1. Conclusão Geral 63
6.2. Limitações e Futuras Linhas de Investigação 64

Referências Bibliográficas 65

ANEXOS 71
Anexo A - Inquérito por Questionário 73
Anexo B - Grelha Vertical 77
Anexo C - Grelha Transversal 81

Lista de Figuras

Figura 1. Finalidades da avaliação docente 10

Figura 2. Modelo de confiança 22

Lista de Tabelas

Tabela 1. Abordagens da avaliação de desempenho 15

Tabela 2. Dimensões e domínios dos padrões de desempenho dos professores 24

Tabela 3. Indicadores de avaliação de desempenho 30

Tabela 4. Avaliação de desempenho docente em Portugal e Angola 32

Tabela 5. Caraterização sociodemográfica..... 38

Tabela 6. Preocupações com a ADD 44

Tabela 7. Como se avalia..... 45

Tabela 8. Métodos de avaliação..... 47

Tabela 9. O que se avalia 47

Tabela 10. Melhorias na Ficha de ADD 53

Tabela 11. Problemas na Ficha de ADD 53

Tabela 12. Aspetos positivos da Ficha de ADD..... 54

Tabela 13. Aspetos negativos da Ficha de ADD..... 55

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Caraterização da profissão docente 43

Gráfico 2. Como se realiza processo de ADD 45

Gráfico 3. Periodicidade da ADD 46

Gráfico 4. Impacto da ADD na melhoria da carreira docente 48

Gráfico 5. Impacto da ADD nos salários, promoções e formação profissional 49

Gráfico 6. Relação do docente com o departamento 50

Gráfico 7. Conhecimento do Decreto-Lei que regula a ADD 50

Gráfico 8. Opinião sobre a Ficha de ADD 51

Gráfico 9. Opinião sobre a Ficha de ADD 51

Gráfico 10. Alterações à Ficha de ADD 52

Gráfico 11. Clarificação de objetivos na Ficha de ADD 52

Lista de Acrónimos

AD	Avaliação de desempenho
ADD	Avaliação de desempenho docente
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OMAC	*Otherways Management Association Club-Paris*
UAN	Universidade Agostinho Neto

Capítulo 1 - Introdução

1.1. Enquadramento da problemática

A avaliação é assumida como uma tarefa didática necessária e permanente que se encontra associada ao trabalho docente (Serpa, 2010). Assim, a avaliação faz parte de todo o processo que é educativo e, compreendê-la é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem uma vez que ela cumpre funções pedagógicas e didáticas que exigem o uso de instrumentos de verificação, de regulação e de controlo (Martins, Candeias, & Costa, 2010).

Na perspetiva de Vasconcellos (2009), o ato de avaliar ocorre em todos os pensamentos e ações quotidianas, a partir de juízos de valor e de opiniões assumidas como corretas, auxiliando as tomadas de decisão. O ato de avaliar assume-se, portanto, como uma atividade natural pelo que na perspetiva de Alves (2004:11) "uma vez que tudo pode ser objeto de avaliação, não é possível, nem será necessário, praticá-la com o mesmo grau e o mesmo rigor e sistematicidade em todas as situações – é a natureza das decisões e o seu efeito na vida das pessoas que determinará os cuidados a ter no processo avaliativo".

De facto, atualmente ser professor exige uma constante atualização dos conhecimentos e dos saberes, devido à multiplicidade e diversidade de projetos e de atividades que se encontram para além do próprio trabalho na sala de aula (Serpa, 2010). Aos professores é exigido um maior investimento na sua formação, no seu desenvolvimento organizacional, nas práticas organizacionais escolares, nos saberes e competências necessários ao exercício da docencia (Martins, Candeias, & Costa, 2010).

Por conseguinte, há uma mudança paradigmática que assinala a transição de uma visão humanista que perspetiva o *saber* como um fim em si mesmo, para uma visão mais instrumental, onde a educação emerge como próprio instrumento de emancipação, já que os resultados e os impactos do desempenho dos diversos atores do contexto educativo (alunos, professores e escolas) adquirem uma posição central, colocando a escola numa "dualidade performativa generalizada" (Alves & Machado, 2010:6).

Neste sentido, a avaliação de desempenho (AD) de qualquer profissão é definida como um processo dinâmico de avaliação profissional que recorre à análise e observação do desempenho dos colaboradores nas suas funções, relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, ocorrendo durante um determinado período de tempo e em contexto organizacional. Pressupõe a "definição, negociação e comunicação dos objetivos da avaliação, *feedback* aos colaboradores acerca do seu trabalho,

reconhecimento e análise de desvios ou dificuldades para atingirem os níveis de desempenho desejados" (…) sendo "um processo pelo qual uma organização mede a eficácia dos seus colaboradores" (Afonso, 2009:18).

O modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) em Portugal, consignado através do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro e do Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro trouxe alterações significativas, consagrando um regime mais exigente e rigoroso e com efeitos não somente ao nível da progressão da carreira, como também ao nível individual, estabelecendo um sistema que obedece a princípios de reflexividade, autonomia profissional e melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Este novo cenário fez emergir a figura do professor "performativo", "competente" e "eficaz", em relação ao qual a ADD assume um papel instrumental para o exame minucioso, para a vigilância e para o controlo profissional. Neste sentido, esta nova ordem de pensamento assinala os resultados do desempenho do professor como a pedra basilar neste processo, já que os bons resultados dos alunos subentendem, necessariamente, bons professores (Alves & Machado, 2010:7).

Pelo facto de a avaliação possuir implicações reais, exigindo que se desenvolvam concepções e atitudes positivas e construtivas relativamente ao estatuto profissional dos professores, ela "só poderá ter um real significado e ter pelo menos alguma utilidade se as escolas e os professores estiverem genuinamente interessados em analisar e avaliar o trabalho que fazem" (Fernandes, 2008:22).

Na verdade, o grande e verdadeiro desafio da ADD é saber como a mesma deve ser concebida para que se possa transformar numa melhoria efetiva para os docentes e para as instituições escolares. Estas considerações afiguram-se pertinentes no contexto Angolano, onde a ADD dos professores do ensino primário, secundário, técnicos pedagógicos e especialistas em Administração da Educação, se encontra consignada desde 2008, através do Decreto-Lei n.º 7/2008 de 23 de abril.

Atendendo às dificuldades, desafios e constrangimentos que os sistemas de ADD têm aportado um pouco por toda a parte, não sendo o contexto Angolano exceção, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

Como se carateriza a ADD no contexto angolano?

Que desafios e oportunidades existem que podem ser identificados?

1.2. Objetivos da Investigação

O objetivo principal da presente investigação é analisar a perceção dos professores da Universidade Agostinho Neto (UAN) relativamente ao sistema de ADD vigente. Como objetivos mais específicos procuramos:

1. Analisar como os professores caraterizam a atividade docente;
2. Analisar a perceção dos professores relativamente ao processo de ADD;
3. Analisar as preocupações dos docentes perante a ADD e caraterizar o seu impacto na atividade dos professores;
4. Analisar o suporte concedido pelo departamento da área;
5. Analisar a perceção dos professores relativamente à atual ficha de ADD.

1.3. Justificação do Tema

São diversas as razões que justificam o estudo da ADD em contexto Angolano. A revisão de literatura tem vindo a sublinhar que a ADD possui um papel crucial no contexto das instituições de ensino. Partindo desta ideia e considerando a ADD como um instrumento de grande importância, revela-se pertinente analisar as perceções dos docentes relativamente à complexidade da dimensão social que a ADD acarreta nos atores envolvidos, bem como compreender como esta matéria tão sensível e complexa é percecionada pelos professores.

Por outro lado, acreditamos que os desafios, constrangimentos e problemas decorrentes da ADD, assim como o impacto (positivo e/ou negativo) resultante da sua implementação são transversais a todos os professores, pelo que o diagnóstico da sua perceção relativamente a todos estes aspetos poderá constituir-se numa mais-valia para se pensarem, ponderarem e implementarem soluções/estratégias ajustadas às necessidades sentidas. A ADD não deixa de ser uma temática relevante pois, através dela, é possível dissiparem-se problemas e constrangimentos ao nível do desempenho, bem como melhorar a qualidade do trabalho dentro das organizações.

Por último, consideramos que o estudo da ADD em contexto Angolano se afigura pertinente e relevante pois existe uma escassez de estudos neste âmbito ou, se eles existem, não se encontram divulgados, servindo o presente estudo para colmatar essa lacuna.

1.4. Estrutura da Investigação

O presente trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos, iniciando-se com a introdução e em seguida a apresentação da revisão bibliográfica, procurando-se delimitar e definir o conceito de AD, objetivos, modelos e intervenientes, métodos e instrumentos de AD, principais erros, o que se deve avaliar, consequências da AD e a contextualização dos principais desafios e oportunidades da AD em Angola.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia seguida, com a apresentação do tipo de estudo, a caraterização dos contextos e dos participantes, dos instrumentos de recolha de dados e dos procedimentos, análise e tratamento dos dados.

No quarto capítulo são apresentados os principais resultados, sendo que os mesmos são discutidos à luz da revisão de literatura realizada.

O quinto capítulo apresenta as considerações finais do presente trabalho, onde se procura fazer um balanço dos pontos positivos e os principais constrangimentos/limitações, concedendo-se orientações e sugestões para futuras investigações.

Capítulo 2 - Avaliação de Desempenho

2.1. Avaliação de Desempenho: Conceito e Delimitação

O ato de avaliar poder ser encontrado em todos os contextos onde existe atividade humana, no entanto, é no contexto escolar que ela assume um lugar privilegiado na medida em que se constitui como instrumento que permite à organização escolar realizar um "olhar sobre si mesma, procurar uma explicação, um sentido para a ação empreendida, melhorar os resultados ou a sua eficácia" (Clímaco, 2000:5).

Historicamente, o conceito de avaliação remonta aos finais do século XVII, tendo-se identificado diferentes períodos de avaliação docente até aos nossos dias, o que acaba por reforçar a ideia de evolução deste conceito, bem como a ausência de uma definição única e consensualmente aceite (Fernandes, 2008; Madaus & Stufflebeam, 2000; Stronge & Tucker, 2003).

De uma forma genérica, Leite (2001:5) refere-se à avaliação como "nada é definitivo. A este conceito está associado à ideia de constante renovação e modificação, num sentido de permanente questionar, para melhorar (…). Assim, a avaliação é questionável, encerrando em si a perspetiva de também ela ser avaliada para ser melhorada". Já segundo Pacheco (2001:128), a avaliação é tida como "um processo global, realizado por diferentes pessoas e em sucessivos níveis e dependente de uma estrutura facetada que implica, entre outros aspetos, a perfilhação de uma noção de avaliação e a consideração das suas diferentes dimensões", o que significa haver um tratamento de informação, ou seja, há claramente um processo que se indicia como classificativo tendo por base um resultado, acabando por levar a uma tomada de decisão.

De acordo com Chiavenato (2005) a avaliação diz respeito a uma apreciação sistemática do desempenho de cada indivíduo, em função das atividades que ele desempenha, das metas e dos resultados a serem alcançados e do seu potencial de desenvolvimento. Trata-se, portanto, de um processo através do qual se pode mensurar ou medir o contributo individual e/ou de uma equipa para a prossecução dos objetivos estratégicos da organização e, por outro lado detetar lacunas de competências ou antever possibilidades de desenvolvimento de competências latentes no colaborador, que podem vir a contribuir para novas orientações estratégicas da empresa (Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2006).

Ainda na perspetiva de Roldão (2003:41), avaliar é "um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução", sendo que no final a intenção é a de

analisar e verificar o todo do processo, que tem por base as opções que se tomaram e as implicações que daí advêm, o que dá ao professor neste contexto uma forte responsabilidade, onde a eficiência, o espírito de esforço e cooperação, a reflexão e a dinâmica são essenciais para se poder avaliar.

Lagartixa et al. (2011), consideram que a ADD é um processo pelo qual os professores são profissionalmente avaliados, normalmente pela escola, podendo envolver processos de autoavaliação, atividades de desenvolvimento profissional, formação contínua e observação de aulas. É um processo contínuo de acompanhamento do trabalho dos professores, que permite às escolas alcançar, de forma mais efetiva, os seus objetivos e responder às necessidades dos seus alunos.

Estas definições de avaliação permitem inferir que a avaliação se trata de um processo de determinação de objetivos, atendendo àquilo que se pretende avaliar. Por conseguinte, quando estamos no âmbito da ADD o conceito de avaliação deve ser enquadrado no desempenho desta profissão, sua eficácia e complexidade da atividade docente. De facto, a profissão docente é complexa e alberga um conjunto de tarefas diversificadas que podem advir dos alunos, dos pares, dos órgãos de gestão da escola e de outros membros da comunidade educativa (Sanches, 2008).

O trabalho docente decorre, essencialmente, na sala de aula, mas também implica outras atividades e projetos que envolvem a comunidade escolar e, por diversas vezes, a comunidade local envolvente. Por consequentemente, o professor vê-se confrontado com a necessidade de atualizar os seus conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos (Fernandes, 2008; Mesquita Alves, 2013). De acordo com Estrela (2010) o professor encontra-se tão mergulhado em tarefas de natureza burocrática e individualista, que acaba por ver o seu tempo escassear para aquilo que deveria ser o mais relevante na sua função enquanto docente, i.e., dedicar-se ao ensino e à aprendizagem dos seus alunos.

Nesta linha, há uma preocupação com o desempenho docente e com o seu desenvolvimento profissional, uma vez que os professores são os atores fundamentais dos sistemas educativos. Segundo Danielson (2007), a atividade docente divide-se em quatro domínios, cada um com vários itens que constituem os padrões de desempenho docente, ou seja, que correspondem à atividade docente. Os domínios são: (i) a planificação e preparação das aulas, (ii) o ambiente de sala de aula, (iii) o ensino e (iv) as responsabilidades profissionais. Já para Stronge e Tucker (2003) a atividade dos professores é exercida em cinco domínios: (i) o ensino, (ii) a avaliação das aprendizagens, (iii) o ambiente de aprendizagem, (iv) a comunicação e a relação com a comunidade e (v) o profissionalismo.

Segundo Afonso (2009) o desempenho profissional é, concomitantemente, um processo formativo (assente no modelo de desenvolvimento profissional dos professores, da qualidade

das organizações escolares, da melhoria da qualidade da educação e do ensino para, consequentemente, aportar uma melhoria nos resultados escolares dos alunos) e sumativo (ancorado no modelo de responsabilização que visa medir os desempenhos através de uma pontuação que ajuda a posicionar o avaliado numa escala), de construção de conhecimentos, a partir dos desempenhos docentes reais, com o objetivo de promover mudanças, desde a consideração axiológica do que é desagradável, valioso e o dever ser do desempenho docente.

Assim e tal como Stronge (2010) confere à sua interpretação, a avaliação centrada no desempenho profissional deve permitir identificar os pontos fortes e fracos da atuação docente, pelo que os sistemas de avaliação considerados devem estar bem elaborados, com elevados índices de qualidade e ser objetivos na sua implementação.

A visão de Simões (2002) sublinha que a avaliação deve ser vista a partir de quatro dimensões essenciais:

- A ação de avaliar é "um ato de julgamento", uma valoração, com um determinado fim e em que o avaliador se manifesta sobre o "sucesso ou fracasso" do projeto;
- "Implica um duplo trabalho de modelização", i.e., o avaliador tem de construir um referente, que deve ser composto por um conjunto de expectativas a ter em conta e a esperar do objeto avaliado, podendo constituir um referido, assinalando os aspetos observáveis no objeto;
- A avaliação serve para preparar e explicar a "tomada de uma decisão de acção", com vista a melhorar as ações posteriores;
- A avaliação "constitui um acto de comunicação social". O avaliador comunica aos atores sociais as respostas às questões colocadas.

Assim, avaliar é muito mais do que descrever ou julgar, pois é necessária para se tomar uma decisão e destiná-la a alguém, pelo que a noção de avaliação não pode (nem deve) ser dissociada das suas funções e a função não pode ser dissociada do objeto que está a ser avaliado (Simões, 2002).

Fernandes (2008) advoga que a avaliação se constitui como uma construção social de natureza complexa, que envolve pessoas numa interação em contextos particulares, detentoras de práticas e políticas próprias que envolvem a natureza daquilo que está a ser avaliado com objetivos lógicos e particulares. Assim sendo, o autor refere que qualquer que seja a perspetiva (teórica ou filosófica), as avaliações atuais dificilmente conseguem contornar questões sociais, políticas e éticas que caraterizam o uso da avaliação, a participação dos diversos atores e seus potenciais utilizadores.

A questão central que se operacionaliza em torno da definição do conceito de avaliação está associada à complexidade de fundamentar e apoiar cientificamente os seus valores sociais e políticos; no entanto, "dado o seu caráter multifacetado e o seu vasto campo de atuação, torna-se urgente refletir e compreender o termo, o respetivo significado e a importância da avaliação para melhor constituí-la enquanto ferramenta de análise e instrumento de aplicação" (Stufflebeam & Shinkfield, 2007:4).

Pelo exposto e corroborando a ideia de Alarcão (2008), o professor deve ser reflexivo e participativo na sua comunidade educativa, onde evolui e reúne as tarefas de orientador de aprendizagens e de projetos e investigador, sensibilizado para o trabalho em equipa e acima de tudo para uma partilha de saberes.

Acreditamos, porém, que a avaliação de qualquer profissional só se justifica se, desse processo, resultar uma melhoria significativa da sua ação e se lhe impuser parâmetros definidos de responsabilidade partilhada na comunidade, na escola e na sala de aula. Nesse sentido, a avaliação do professor não se deve cingir àquilo que fica registado administrativamente, mas sim, a tudo aquilo que o define enquanto ator no seu próprio sistema (*ser professor*), pelo que o seu desempenho perante os alunos, a colaboração com os seus pares e o seu envolvimento no projeto educativo e na comunidade educativa, se constituem como pedra angular na sua avaliação.

2.2. Objetivos da Avaliação de Desempenho

A ADD é um processo através do qual os professores são avaliados. Este processo é normalmente conduzido pela escola e envolve processos de autoavaliação, atividades de desenvolvimento profissional, formação contínua e ainda observação de aulas (Murillo Torrecilla, 2007). Este sistema de ADD vai ao encontro dos resultados do trabalho docente no seu campo de ação, não se cingindo à simples análise da qualidade do ensino ou das aprendizagens, ou até mesmo das competências, mas sim permite incutir uma melhoria no sistema de ensino em si mesmo e regular as qualidades do mesmo (Marcelo, 2009; Posada, 2009).

A AD, no seu sentido mais lato possui três funções básicas: diagnosticar, dar retorno avaliativo e favorecer o desenvolvimento individual. Colocando estas funções no âmbito específico da ADD, pode-se compreender que estas são uma possibilidade para se conhecer os aspetos desenvolvidos e a serem desenvolvidos pelo docente, estimulando o seu desenvolvimento e a sua capacidade para se autoavaliar, permitindo repensar a sua prática a partir da interpretação dos resultados (Sanches, 2008).

Na perspetiva de Elias (2008) a preocupação com um ensino de qualidade justifica a razão de ser da AD, pois faculta ao mesmo tempo a possibilidade para construir uma postura investigativa face a aspetos que precisam de ser desenvolvidos, relacionados à prática pedagógica. Assim, a ADD desenvolve-se em função dos princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro), sendo que o modelo de avaliação presente no Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 29 de fevereiro, acolhe a AD como um processo que visa melhorar a qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. O sistema de AD deve permitir igualmente diagnosticar as necessidades formativas do docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada (pontos 1 e 2 do art.º 3.º).

Atendendo ao Preâmbulo desse Decreto Regulamentar, pretende-se um modelo de avaliação mais simples do que os anteriores existentes, mas ao mesmo tempo exigente e rigoroso, onde seja valorizada a atividade letiva e criadas as condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem.

Assim sendo e nesta linha de pensamento, o objetivo da ADD é melhorar a qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes mediante o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. Já Sanches (2008) refere que o sistema de ADD tem como objetivos contribuir para a melhoria da gestão e adequar a atividade dos serviços aos objetivos das políticas públicas; desenvolver a prática de avaliação e de autorregulação, promover a motivação e o desenvolvimento de competências e qualificações; reconhecer e distinguir o mérito dos serviços e dos funcionários; identificar necessidades de formação e desenvolvimento profissional e apoiar a tomada de decisões.

De acordo com Moreira (2009) as principais finalidades explícitas da ADD referem-se à oportunidade de identificar, promover e premiar o mérito, de valorizar a atividade letiva, dignificar a carreira docente e promover a autoestima dos docentes, motivando-os. Todavia, sublinha que a sua finalidade implícita é que a ADD serve para a melhoria das estatísticas escolares, através da melhoria dos resultados escolares e das taxas de abandono escolar face à média europeia, bem como com a redução dos gastos salariais com a educação. E, nesse sentido, sistematiza as duas finalidades que considera serem imputadas à avaliação de desempenho, tal como sugere a literatura e que pode ser visionado na figura nº 1.

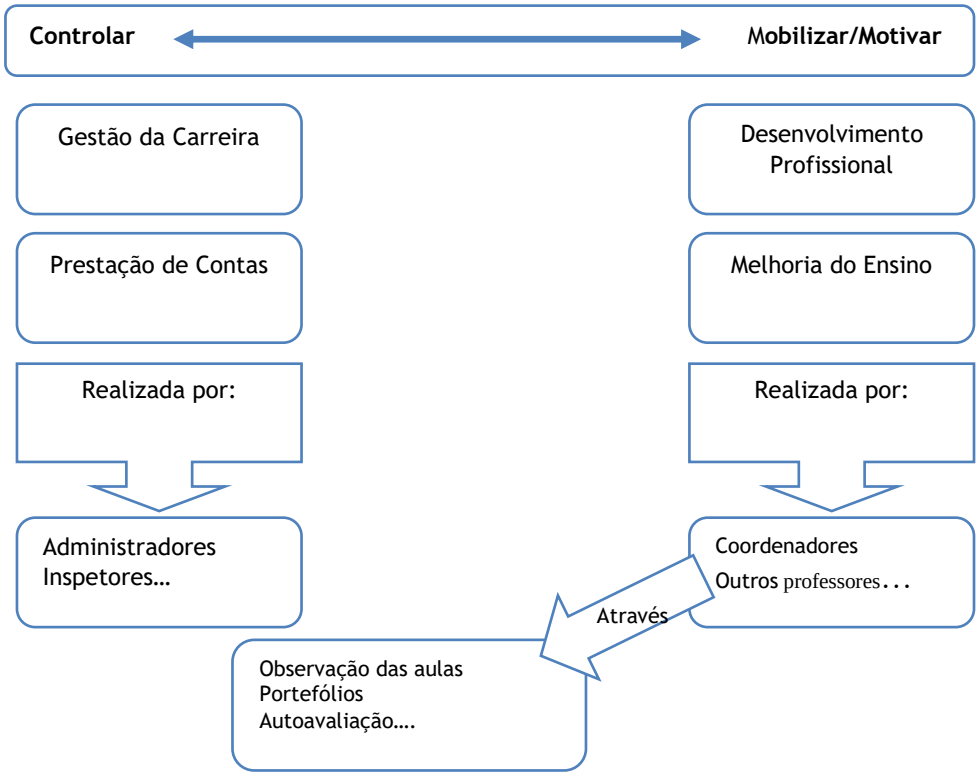

Figura 1. Finalidades da avaliação docente
Fonte: Adaptado de Moreira (2009:249)

Nesta linha, a ADD acaba por estar ligada a finalidades de controlo da ação docente, à gestão de carreira mais apertada e à rígida prestação de contas, tarefas tradicionalmente desempenhadas por elementos exteriores às escolas ou internos, com funções de gestão de administração escolar. Todavia, a avaliação pode e deve servir, finalidades de mobilização e de motivação dos professores para melhorar a sua ação profissional, promovendo, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento profissional e a aquisição de competências, melhorando, consequentemente, o seu ensino e a aprendizagem dos alunos. Por este motivo, as finalidades da ADD devem ser sobretudo formativas, de desenvolvimento e de melhoria das aprendizagens dos alunos, o que requer que os professores determinem, implementem e completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional (Moreira, 2009).

De acordo com Lagartixa et al. (2011) a ADD tem como função: (i) a responsabilização - ao elaborar e propor padrões de desenvolvimento, é possível identificar quer as boas práticas quer as situações em que o desempenho dos professores se encontra aquém das suas possibilidades e potencialidades. No primeiro caso, torna-se possível o reconhecimento dos bons professores; no segundo caso, a escola pode identificar necessidades de formação e desencadear processos que conduzam à melhoria do desempenho destes professores. Por sua vez, os professores são responsabilizados pelo cumprimento dos seus deveres e pelo desenvolvimento de estratégias que conduzam à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e (ii) a motivação - a ADD constitui um fator de motivação para os professores

verificarem que o seu bom desempenho é reconhecido. Neste sentido, o *feedback* construtivo desempenha um papel fundamental na melhoria do desempenho e estimula o desenvolvimento da qualidade dos professores.

Já Murillo Torrecilla (2007) tinha afirmado que um sistema de ADD externos tem como propósito melhorar e assegurar a qualidade do ensino (função formativa); e utilizar as informações colhidas para classificar ou selecionar docentes e decidir sobre a sua vida profissional, com repercussão no salário, promoção ou até definição do seu futuro como docente (função sumativa).

A ADD pode ser vista como um processo contínuo de acompanhamento e desenvolvimento do docente e, portanto, preencher todos os objetivos que a escola se propõe atingir, reconhecer os melhores professores, promover o seu desenvolvimento profissional e identificar áreas em que a formação contínua deve continuar a incidir (Machado & Formosinho, 2010).

De acordo com Stronge (2010) a ADD integra diversos objetivos importantes para a promoção da qualidade de ensino, pelo que os seus propósitos passam pelas contratações, decisões salariais, retenção/rescisão da prenomeação definitiva, qualificação e certificação, credenciação, nomeação definitiva, atribuição de prémios e reconhecimento, autoavaliação, progressão na carreira e recrutamento.

É comum pensar na ADD como um instrumento bastante objetivo que mede apenas o desempenho do docente e que ela é limitativa sempre que se obtém resultados menos positivos, todavia, ela serve para identificar boas práticas, áreas que necessitam de mais desenvolvimento e ajudar o docente a encontrar a sua melhoria mais facilmente, dai ser necessário o bom ambiente e a interligação entre todos os intervenientes (Pavia & Soto, 2006; Ramalho, 2009).

2.3. Modelos e Atores da Avaliação de Desempenho

A revisão de literatura realizada mostrou que existem dois modelos diferenciados de avaliação que se reportam ao agente de avaliação: os modelos internalistas e os modelos externalistas (Machado, 2013; Mota, 2009; Rodrigues, 2006; Simões, 2002).

Os modelos **internalistas** assentam num paradigma subjetivista da avaliação, constituem-se por avaliadores internos com participação direta no contexto, possuem referenciais de avaliação particularizados e adequados aos contextos, decorrentes de processos de negociação internos e os seus métodos e instrumentos são diversos, valorizando os processos e seguindo uma lógica reguladora. São modelos que possuem possuem como concordância a

crítica, os procedimentos, os juízos e as negociações, socorrendo-se de uma metodologia que se baseia na revisão crítica, em entrevistas e na observação (Machado, 2013; Rodrigues, 2006; Simões, 2002).

É nesta lógica que se tem afirmado que a avaliação entre pares como forma para progressão na carreira, pode ser perversa (e.g., Caetano, 2008; Curado, 2006; Fernandes, 2008). Na literatura e apesar disso, a avaliação entre pares tem sido considerada como detentora de potencialidades que não podem ser desprezadas (e.g., Curado 2006:296), pois são os pares que se encontram em melhor posição para se pronunciarem sobre a competência e o desempenho dos seus colegas. Segundo Nevo (2002) um avaliador interno está, em princípio, mais familiarizado com o contexto onde a avaliação decorre, pelo que se mostra menos ameaçador para quem está a ser avaliado e o facto de permanecer no local da avaliação, constitui-se numa condição facilitadora da implementação das recomendações que foram efetuadas. Os avaliadores internos são, geralmente os diretores das escolas e os próprios professores.

Já os modelos **externalistas** ancoram-se num paradigma objetivista da avaliação, são mais permissivos a um controlo por parte da administração, já que esta pode fazer uma vigilância do sistema, os avaliadores são externos à instituição e vistos como peritos com legitimidade hierárquica, os referenciais de avaliação são tendencialmente universais, utilizados em todos os contextos e os métodos e instrumentos são uniformes, valorizando mais uma lógica sumativa (Machado, 2009; Rodrigues, 2006; Simões, 2002).

Nestes modelos, como a finalidade é a análise do produto (efeito), os indivíduos são avaliados por um avaliador externo cuja decisão se baseia na autoridade. Partilham uma conceção técnica de avaliação, dirigida para a tomada de decisões e onde o avaliador, quase sempre externo, se socorre de instrumentos objetivos, reprodutíveis e verificáveis, suscetíveis de tratamento estatístico, fornecendo uma informação que pode ser considerada cientificamente exata (Curado, 2006).

Apesar desta divisão subsiste ainda ao nível da AD global e da ADD em específico alguma controvérsia relativamente à questão "quem avalia", pois trata-se de uma questão complexa, crítica, problemática e conflituosa (Paquay, 2004).

A análise dos vários sistemas de AD mostra que a questão "quem avalia" se trata de um problema que é resolvido de diferentes formas nos diversos países do mundo, algumas das quais totalmente antagónicas, desde opções de exterioridade absoluta (como é o caso inglês), até opções de interioridade radical (como é o caso do Quebeque), passando por soluções hibridas que combinam diferentes tipos de avaliadores (Carbonneau, 2004; Deer, 2004).

Sob o ponto de vista teórico e prático pode-se afirmar que existem três modalidades de avaliação (Alves & Machado, 2010; Caetano, 2008; Rodrigues, 2006; Simões, 2002):

- Autoavaliação - a função de avaliador e avaliado coincidem, contrariando os pressupostos de separação entre sujeito e objeto de avaliação que confere objetividade à mesma. Este tipo de avaliação associa-se à ideia do "professor reflexivo".
- Heteroavaliação - responde mais facilmente aos parâmetros de objetividade e de verticalidade. Pode ser dividida em externa e interna. A primeira postula o princípio de que os avaliadores pertencem a organizações ou sistemas exteriores, independentes e neutros, garantindo um efeito de objetividade, neutralidade e distanciamento para uma avaliação que se pretende não apenas isenta de subjetividade e de parcialidade, mas também de conflitos intraorganizacionais. Já a segunda admite que os avaliadores tenham um carater interno e até de uma certa proximidade profissional e afetiva, capazes de proporcionar uma avaliação que assume uma natureza reguladora, contextualizada e colaborativa.
- Coavaliação - radica num estatuto de paridade no processo de avaliação, admitindo que o avaliado também é avaliador e que este, possa em certo sentido, ser avaliado. Esta modalidade assenta numa perspetiva dialógica, num paradigma crítico e pós-positivista da avaliação, procurando conciliar a necessidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, ao mesmo tempo que induz um elevado grau de reflexividade do processo de AD sobretudo com um cunho formativo e formador.

Quer o modelo internalista, quer o externalista possuem vantagens e desvantagens. As vantagens dos internalistas remetem para o facto de haver uma maior promoção da participação e da negociação das escolas e dos agentes, são modelos com maior legitimidade profissional, que acentuam uma função reguladora e sobretudo autorreguladora da avaliação, conferem uma maior capacidade de resposta às atuais exigências e proporcionam uma maior equidade e justiça em termos avaliativos (Alves & Machado, 2010; Machado, 2009; Mota, 2009).

As principais desvantagens remetem para o facto de serem modelos que geram entropia, angústia e mesmo bloqueios ao nível do processo decisional, apresentam grandes dificuldades para servir, ao mesmo tempo, como instrumento de "gestão de carreiras" com base em critérios meritocráticos e de "seleção dos melhores"; suscitam uma complexidade de procedimentos e uma diversidade de atores; tornam a avaliação num fim em si mesmo e possuem fraca legitimidade burocrática, já que legitimam o particularismo (Alves & Machado, 2010; Machado, 2009; Mota, 2009; Simões, 2002).

Já os modelos externalistas apresentam uma maior eficácia no processo avaliativo, inibem as dúvidas relativamente ao poder hierárquico e técnico dos avaliadores, bem como em relação

aos instrumentos e referenciais que são utilizados e são modelos que possibilitam uma justiça igualitária, já que todos são tratados da mesma forma (Alves & Machado, 2010; Machado, 2009; Mota, 2009; Simões, 2002).

As suas principais desvantagens recaem sobre o facto de possuírem uma fraca sensibilidade à contingência dos contextos, havendo uma ausência de participação dos avaliados nos processos de negociação e de construção do processo avaliativo e desenrolam-se sob uma lógica mecanicista e tecnocrática da realidade a avaliar, baseando-se nos pressupostos de um determinismo social, segundo o qual as mesmas causas produzem necessariamente os mesmos efeitos (Alves & Machado, 2010; Machado, 2009; Mota, 2009; Simões, 2002).

Tendo em linha de consideração que ambos os modelos de avaliação possuem vantagens e desvantagens, hoje em dia assiste-se a uma presença conjunta de avaliadores internos e externos. Assim, Stronge (2010) refere que a existência de mais do que um avaliador se assume como um fator relevante na concretização da ADD. Esta opção é, no entanto, mais dispendiosa e nem sempre é bem acolhida por parte dos avaliadores, embora seja vista como detentora de uma maior consistência e rigor na avaliação efetuada pelos avaliadores externos (Sanches, 2008).

Vilas Boas (2010) realizou um estudo comparativo dos diversos modelos de ADD implementados em Portugal, França e Inglaterra e constatou que todos eles possuem uma componente sumativa grande, em que a prestação de contas se encontra claramente evidenciada. Contudo, existe também uma preocupação crescente para que a avaliação dos docentes seja percebida como um factor propiciador de desenvolvimento profissional com uma vertente essencialmente formativa.

2.4. Métodos e Instrumentos de Avaliação de Desempenho

Não existe apenas uma forma de se avaliar o desempenho profissional, nem se pode afirmar que um determinado método, técnica ou instrumento seja melhor do que outros, pois todos eles possuem vantagens e desvantagens (Caetano, 2008). Tal como Berganini (2012) sugere, a decisão de avaliar o desempenho, mais do que uma escolha técnica é uma questão de atitude, pois reflete as políticas da organização, sua cultura, tipo de relações hierárquicas, valores divulgados e absorvidos na organização.

A revisão de literatura identifica diferentes tipologias de avaliação que assentam em critérios diferentes, em função dos diversos autores, focalizando-se uns em determinados elementos enquanto outros autores em outros elementos que fazem parte do desempenho das pessoas

no trabalho. Apesar disso, a Tabela1 apresenta quatro abordagens básicas da AD, tal como é sugerido por Caetano (2008).

Tabela 1. Abordagens da avaliação de desempenho

Abordagens	Métodos e Técnicas
Centradas na personalidade	▪ Escalas gráficas
Centradas no comportamento	▪ Escalas de classificação ▪ Observação comportamental ▪ Escolha forçada ▪ Incidentes críticos
Centradas na comparação com os outros	▪ Distribuição forçada ▪ Comparação por pares ▪ Ordenação simples
Centradas nos resultados	▪ Padrões de desempenho ▪ Gestão por objetivos

Fonte: Adaptado de Caetano (2008:12)

Analisando a Tabela 1 pode-se dizer que as abordagens **centradas na personalidade**, também designadas de formas subjetivas de avaliação, pressupõem classificações (opiniões) pessoais dos avaliadores e, portanto, possuem um baixo índice de exatidão. Nestas abordagens, são encontrados os métodos das Escalas Gráficas contínuas, semi-contínuas e descontínuas. As abordagens **centradas no comportamento** surgem para colmatar algumas das limitações dos métodos das escalas gráficas e integram as escalas de classificação, de observação comportamental, de escolha forçada (inicialmente desenvolvidas nas forças armadas americanas durante a II Guerra Mundial) e o método dos incidentes críticos. As abordagens **centradas na comparação com os outros** utilizam um padrão de medida do desempenho profissional com base na comparação de indivíduos. Estas integram métodos de distribuição forçada, de comparação por pares e de ordenação simples. Por fim, as abordagens **centradas nos resultados** possuem como critério o resultado do trabalho e não o comportamento em si. As avaliações destes resultados podem resultar em métodos relativamente diferentes, podendo realizar-se por confronto com padrões de desempenho previamente definidos ou por confronto com o objetivo estabelecido. A partir da comparação periódica dos resultados, são identificados desvios e são tomadas as providências necessárias para o período de avaliação subsequente. Aqui, podemos encontrar os métodos de padrões de desempenho e a gestão por objetivos (Caetano, 2008).

Outras metodologias foram conceptualizadas e rompem com as mais tradicionais. Nestas novas tendências, sublinha-se a avaliação por objetivos e competências, a avaliação de 360 graus e o *balanced scoredcard*. A avaliação por objetivos e competências compara periodicamente os objetivos definidos ou esperados para cada colaborador e os resultados efetivamente alcançados. Neste método, avaliadores e avaliados negoceiam objetivos de desempenho que o avaliado deverá atingir, num dado período de tempo, em função dos objetivos do serviço a que pertence, bem como dos objetivos globais da organização. Muitas

vezes, a avaliação por objetivos não se cinge aos resultados individuais mas aos resultados de uma equipa (Bergamini, 2012).

Segundo Le Boterf (2000), a competência pode ser analisada em função de cinco tipos de saberes:

1. *Saber*, que se refere ao conhecimento teórico do indivíduo;
2. *Saber-fazer*, que se refere à aplicação prática dos conhecimentos teóricos;
3. *Saber-ser*, que se refere ao saber teórico numa dada situação abstrata na qual o indivíduo manipula juntamente com o saber-fazer, no sentido da sua resolução;
4. *Saber-aprender*, que se prende com a curiosidade e a necessidade de se manter atualizado;
5. *Fazer-saber*, que se relaciona com a transmissão dos conhecimentos.

Para além destes saberes, outros autores (e.g., Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2006) referem-se ainda ao *querer-fazer* (que envolve as motivações, as iniciativas pessoais e a vontade para realizar uma determinada tarefa e o *poder-fazer*, que se reporta aos recursos necessários para realizar uma determinada tarefa, bem como à autonomia na sua realização.

Na perspetiva de Ceitil (2007) a competência de um indivíduo é muito mais do que o seu conhecimento ou o resultado da sua formação (qualificação), pois ela é um saber mobilizado que se realiza na ação, sistematizando as capacidades, aptidões e conhecimentos, portanto, atinente às caraterísticas individuais.

Segundo Le Boterf (2000), o conceito de competência emerge da interseção de três áreas cruciais: (i) *biografia e socialização do indivíduo* (sendo necessário percebê-lo na sua própria identidade, perceber o seu percurso de vida); (ii) *formação profissional* (que se refere à situação de formação) e; (iii) *ergonomia* (que se refere à situação profissional). Assim sendo, a competência assume-se como um conceito dinâmico que pressupõe um desenvolvimento e, portanto, não redutível ao desempenho, já que para uma mesma atividade podemos mobilizar um conjunto de competências diferentes.

Ela pode ser vista como um saber-fazer operacional validado, onde se reconhece a capacidade não só de conhecer, mas também de fazer. É um constructo multifacetado e complexo relativo a um conjunto articulado e coerente das representações, capacidades e comportamentos manifestados pelo indivíduo num determinado momento e contexto. Tem uma abordagem mais completa, pois é um ponto de partida para qualquer coisa, ao contrário da qualificação que se rege pela escolaridade, numa abordagem mais global e com fim em si mesma (Ceitil, 2007).

A este propósito Lévy-Leboyer (2000) introduz o conceito de balanço de competências como uma démarche dinâmica que promove o desenvolvimento pessoal e profissional, das competências e a mobilidade. O balanço de competências é uma *démarche ativa* (já que a sua elaboração é coprodução dos colaboradores, chefia e organização), *personalizada* (porque se centra no indivíduo contextualizado no seu posto de trabalho) e *complexa* (que articula coerentemente a dimensão pessoal, socioeconómica e profissional do indivíduo).

Neste sentido, a competência é um conjunto de repertórios de comportamento que alguns colaboradores dominam e que os destaca dos restantes, em contextos específicos. É um conceito que destaca a excelência, pelo que é necessária a existência de um processo sistematizado, com metodologias específicas, passíveis de mensuração e de comparação de desempenhos entre os diversos colaboradores (Câmara, Rodrigues, & Guerra, 2007).

A gestão por competência traduz-se num sistema que procura impulsionar os colaboradores a gerirem as suas próprias competências profissionais, acrescentando novas capacidades e aumentando as já existentes. Neste contexto, a avaliação é traduzida numa ferramenta que permite ao colaborador clarificar para si mesmo e para a organização quais as competências que possui e aquelas que deseja desenvolver ou implementar, para que esteja alinhado com as competências essenciais e necessárias à organização/função (Câmara et al., 2007).

A avaliação de 360 graus carateriza-se pela multiplicidade de fontes de avaliação, sendo que esta realizada pelos superiores hierárquicos, pelo próprio, pelos colegas, pelos subordinados e também por outros atores significativos. Esta avaliação tem como vantagem o facto de receber *feedback* do desempenho tendo em consideração diversas perspetivas, mas existe a desvantagem de poder haver constrangimentos no contexto organizacional por chocar com um estilo de gestão tradicional, originando desconfianças, fraca comunicação e limitação na exploração das potencialidades (Caetano, 2008).

O *balanced scoredcard* foi criado como uma solução para o problema de avaliação de desempenho nas organizações, todavia estas começaram a implementá-lo para atender a outras questões mais relevantes, como por exemplo a comunicação, alinhamento e implementação de estratégias em toda a organização. Assim, o *balanced scoredcard* evoluiu de um sistema de avaliação de desempenho aperfeiçoado para um robusto sistema de gestão estratégica. O *balanced scoredcard* é um sistema de gestão estratégica que traduz a visão de futuro e a estratégia da organização num conjunto de objetivos estratégicos, indicadores de desempenho, metas e iniciativas estratégicas (Kaplan & Norton, 2000).

No âmbito específico da ADD, Murillo Torrecilla (2006) afirma que há instrumentos e/ou procedimentos fundamentais de recolha de informações no processo ADD, destacando: a observação de aula, entrevistas e/ou questionários destinados aos professores, a apresentação de um relatório sobre a sua atividade na escola, questionários aos estudantes e

aos seus familiares, testes padronizados, portefólios, testes de desempenho para os alunos, entrevistas e questionários aos alunos e às suas famílias, exames e provas estandardizadas. bem como diferentes procedimentos de autoavaliação. Tal como ainda afirma o autor, um procedimento não deve ser utilizado isoladamente, pois assim não abrangeria toda a panorâmica do trabalho docente. No entanto e independentemente da metodologia, os procedimentos de avaliação têm sempre impacto ao nível da avaliação pelo que numa avaliação sumativa, com consequências sobre o salário ou promoção de professores, espera-se que o procedimento seja claro, objetivo e uniforme para todos, para que possa haver igualdade de oportunidades de se obterem as melhores pontuações e, por conseguinte, equidade nas oportunidades de promoção e/ou aumento salarial. Também Mathers, Olivia e Laine (2008), atendendo aos instrumentos existentes de ADD, destacam os planos de aulas, a observação de aulas, o portefólio e a autoavaliação.

Por fim, importa referir que, tal como Middlewood (2001) referiu, a gestão eficaz de um sistema de ADD deve equacionar questões essenciais associadas à recolha de dados, a sua quantidade e qualidade. Independentemente dos procedimentos, métodos e instrumentos utilizados nessa recolha, o autor defende que a ADD deve ser um processo aberto e transparente entre os intervenientes.

2.5. Erros na Avaliação de Desempenho

Quando se escolhe um método para implementar a AD tem que se ter em atenção os pormenores associados a todo o processo, não se podendo descurar que a avaliação se realiza por pessoas e para pessoas (Cunha et al., 2012). Da mesma forma, qualquer que seja o sistema de avaliação, este nunca é exato e, como tal, significa que o erro não está ausente. Por esse motivo, importa que, tanto o avaliador como o avaliado, possuam conhecimentos sobre o tipo de distorções que podem existir, na medida em que estas operam negativamente sobre os julgamentos emitidos por ambos, condicionando a justiça do processo avaliativo (Fernandes, 2008).

Os erros de avaliação resultam, na sua maioria, de julgamentos errados realizados pelo avaliador, o que pode ser observado quando o desempenho real do avaliado é divergente do que é retratado nas observações. Por isso, os erros devem ser evitados para que não haja falta de motivação, de empenhamento e de produtividade (Caetano, 2008).

A diversa literatura (Bohlander, Snell, & Sherma, 2003; Caetano, 2008; Cunha et al., 2012; Fernandes, 2008), tem apontado um conjunto de erros que são considerados como sendo os mais comuns e que a seguir se apresentam.

2.5.1. Efeito de Halo

Este erro surge quando o avaliador estende uma avaliação positiva (halo) ou negativa (*horn*) de uma determinada pessoa. Por exemplo: se um determinado professor não possui competências comunicacionais ajustadas, o avaliador infere que este professor também não apresentará competências de relacionamento interpessoal, ou pelo contrário, se ele apresenta excelentes competências comunicacionais também apresentará excelentes competências relacionais.

2.5.2. Erro de Tendência Central

Este erro surge quando há uma tendência para avaliar sempre no "meio-termo". O avaliador opta por não dar pontuações muito elevadas ou muito baixas aos avaliados, situando-se sempre em pontuações medianas. Por exemplo, o avaliador tende a apresentar a AD de um determinado professor no nível 3 (médio), quando utiliza uma escala do tipo *likert* de 5 posições.

2.5.3. Erro de Primazia e de Recência

O erro de primazia centra-se na primeira impressão enquanto o de recência na última impressão. Assim, este erro ocorre quando o avaliador utiliza a sua memória recente ou inicial para atribuir a sua avaliação. Por exemplo, o avaliador ter concedido uma avaliação muito positiva a determinado professor numa avaliação inicial e não aceitar que o seu desempenho tenha decaído ao longo do tempo. Ou, pelo contrário, o avaliador considerar apenas os últimos acontecimentos da avaliação de determinado professor, esquecendo-se de outros aspetos que tenham ocorrido anteriormente e que são importantes na análise global do desempenho.

2.5.4. Erro de Fadiga/Rotina

Este erro ocorre quando o avaliador se encontra com excesso de trabalho, levando-o a esquecer determinados critérios de avaliação. Por exemplo, após um grande número de avaliações diárias, as últimas, na ausência de um guião pré-estruturado, poderão não responder necessariamente a todas as informações necessárias.

2.5.5. Erro de Estereótipo

Este erro, também designado de erro de preconceito social, surge quando o avaliador estabelece um estereótipo em relação ao desempenho do avaliado e esta situação não se altera nem com o processo de AD, mesmo que o desempenho seja superior ou inferior ao estereótipo estabelecido pelo avaliador. Este erro pode associar-se a diferentes preceitos como a cor da pele, a religião do professor, sua orientação sexual, entre outros.

2.5.6. Erro de Precisão

Este erro é também designado de erro constante, e consiste na tendência para avaliar os candidatos de forma muito rígida em qualquer situação ou ser muito complacente, permitindo a persistência do seu erro. Por exemplo, um avaliador encontrar sempre justificações plausíveis para os comportamentos menos adequados de determinado professor ou estar sempre a encontrar justificações plausíveis que justifiquem classificações excecionalmente más.

2.5.7. Erro da Profecia Autoverificada

Este erro consiste no facto de o avaliador gerar expetativas fracas sobre o avaliado desde o início do processo de avaliação, as quais podem traduzir-se num mau desempenho. Por exemplo, um determinado avaliador nunca ter gerado elevadas expectativas perante um determinado professor, sendo que quando aquele avaliar este último, a sua avaliação poderá apresentar-se condicionada às suas baixas expectativas.

2.5.8. Erro de Favoritismo

Este erro surge quando o avaliador privilegia algum avaliado em função do seu grau de parentesco, de amizade, influência, interesse, entre outros. É o caso de um avaliador tender a avaliar de forma positiva um professor que foi seu vizinho durante muito tempo e com o qual mantém boas relações de amizade.

2.5.9. Erro de Semelhança

Este erro surge quando o avaliador tende a avaliar em função de uma sintonia com os avaliados. Por exemplo, o facto de um dos professores avaliados apresentar um interesse num determinado *hobby* poderá levar o avaliador a conferir-lhe uma avaliação positiva pelo facto de se identificar, pessoalmente, com esse interesse.

2.5.10. Efeito de Pigmalião

Este erro surge quando a mera expectativa de determinada ocorrência de um comportamento, aumenta a probabilidade da sua ocorrência. Por exemplo, o avaliador desenvolve expectativas sobre o comportamento de um determinado professor que irá ser avaliado e transmite-lhe de forma indireta ou direta, essas mesmas expectativas.

Cunha et al. (2012) referem que é necessário utilizar-se diferentes avaliadores, dando-lhes formação e consciencializando-os para os erros que um processo de avaliação pode ter, como forma de redução destes erros. Uma outra forma de ultrapassar estes erros é realizar uma sessão de *feedback* na qual o avaliador deve justificar a razão da atribuição de determinada classificação, sendo que para isto é necessário existir confiança e à vontade entre o avaliador e o avaliado.

Middlewood (2001) refere que, para a avaliação ser um processo eficaz e eficiente, é preciso encontrar os seus elementos chave, que devem incluir:

a) O reconhecimento de que, os professores, não atuam isoladamente.
b) Uma abordagem na qual o professor é visto como um investimento e não como um custo.
c) O conhecimento de que o trabalho do professor numa escola, ultrapassa, em larga medida, o trabalho que este desenvolve na sala de aula.
d) Compreender o que é que motiva os professores.
e) Desenvolver um clima de confiança.
f) Reconhecer que os objetivos da educação são múltiplos e variados.

Nesta linha de pensamento, o mesmo autor propõe um modelo de confiança que pode ser observado na Figura 2.

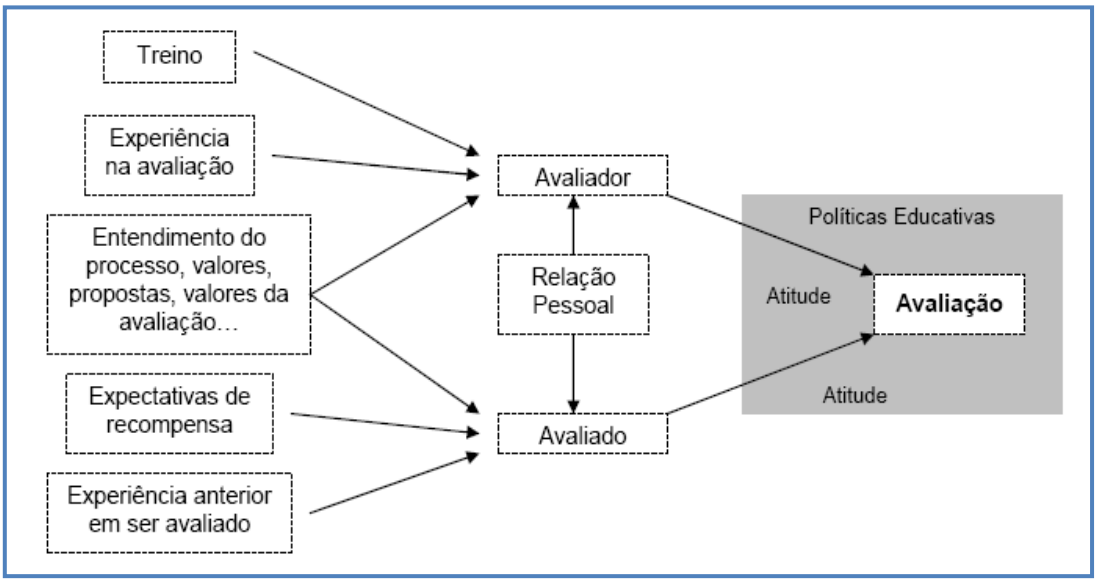

Figura 2. Modelo de confiança
Fonte: Adaptado de Middlewood (2001:183)

A avaliação dos professores é um processo bastante delicado e tem de ser gerido nas escolas com particular cuidado. Na verdade, não é invulgar constatar que os professores se sintam ameaçados a vários níveis, nomeadamente no que se refere à sua autonomia e à sua dignidade profissional. O facto de se sentir um maior controlo da implementação do currículo a nível nacional através de provas externas, mas também da avaliação do trabalho dos professores, em que os avaliadores são os Diretores dos Agrupamentos ou Coordenadores de Escolas, os Coordenadores de Departamento, os relatores e outros intervenientes, pode suscitar um conjunto de reações de desconfiança que importa debater abertamente (Fernandes, 2008).

2.6. Avaliação de Desempenho Docente: O que Avaliar?

A ADD pode ser perspetivada como um processo burocrático e administrativo, que consome tempo, esforço e dinheiro e com pouca ou nenhuma influência no desempenho, na competência e na eficácia dos professores e pode ser vista como um processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, podendo gerar ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, consequentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos. Defendermos uma ou outra perspetiva significa condicionar a perceção sobre avaliação, processo de implementação e operacionalização (Fernandes, 2008).

De acordo com Simões (2002) existem três objetivos da avaliação: (i) a qualidade do professor, ou seja a sua competência (*teacher competency*), que é algo específico que os professores sabem, fazem e acreditam e não o efeito do seu uso nos outros; (ii) a qualidade do ensino, ou seja, o desempenho do professor (*teacher performance*), que se refere ao seu comportamento no trabalho, i.e., ao que ele faz e não ao que pode fazer, dependendo este da sua competência, do contexto em que trabalha e da habilidade para aplicar as suas competências a qualquer momento e (iii) o professor ou o seu ensino, tendo como referência os resultados dos alunos, ou seja, a eficácia do professor (*teacher effectiveness*), o impacte que o seu desempenho tem na aprendizagem dos alunos.

Também Posada (2009) questiona o que deve realmente ser avaliado nos professores: se o seu saber, o seu saber-fazer ou se o seu saber-estar, acrescentando que hoje em dia a avaliação do *querer fazer* e o *poder fazer* assumem grande relevância. Estes dois aspetos são fundamentais para se entender o que os professores querem fazer, mas não o que podem fazer, já que existem inúmeras limitações ao desenvolvimento da sua atividade.

De acordo com Curado (2006) a questão sobre *o que deve ser avaliado* está condicionada pela aceção que se detém do que é ser professor, o que reforça quer a lógica da prestação de contas quer a de desenvolvimento profissional e organizacional. Assim, a problemática surge pelo facto de os sistemas convencionais tenderem a centrar-se apenas no primeiro aspeto (prestação de contas), desvirtuando o verdadeiro propósito da avaliação. Por esse motivo, o autor refere que é preciso criar uma zona de conforto neste processo, dando segurança aos professores sobre a qualidade das suas práticas e à comunidade sobre a qualidade das escolas, facultar informação para a formação de professores e o aperfeiçoamento das suas práticas.

Em plena época de responsabilização, a avaliação deve centrar-se, indiscutivelmente, no desempenho quer das pessoas quer das organizações (Clímaco, 2005) e ser encarada como um processo de aprendizagem e não como um fim em si mesma. Só faz sentido perspetivar a avaliação como um processo de aprendizagem e como uma potencial estratégia de desenvolvimento, o que se encontra bem patente na opinião de Afonso (2009), quando refere que a AD se constitui num processo dinâmico de avaliação profissional, recorrendo à observação do desempenho dos professores nas suas funções, nos seus relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, dentro de um determinado período de tempo e contexto. Trata-se, na perspetiva desta autora, de um processo pelo qual a organização mede a eficácia do desempenho dos seus colaboradores.

As sociedades atuais exigem da escola e dos professores conhecimentos e competências atualizadas, para que se possam adaptar às novas e constantes mudanças (Mendonça, 2007), congregando os aspetos cognitivos, afetivos e relacionais, sendo o desenvolvimento profissional dos professores uma encruzilhada de caminhos e práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino. Pelo facto de o sistema de ADD assentar numa

diversidade de domínios e no sentido de se harmonizar o entendimento sobre os elementos de referência da avaliação dos professores, o Ministério da Educação procedeu à publicação dos padrões de desempenho, através do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, que se apresenta na Tabela 2.

Tabela 2. Dimensões e domínios dos padrões de desempenho dos professores

Dimensões	Domínios
Vertente profissional, social e ética	▪ Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional ▪ Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos ▪ Compromisso com o grupo de pares e com a escola
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	▪ Preparação e organização das atividades letivas ▪ Realização de atividades letivas ▪ Relação pedagógica com os alunos ▪ Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos
Participação na escola e relação com a comunidade educativa	▪ Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades ▪ Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e de gestão ▪ Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	▪ Formação contínua e desenvolvimento profissional

Fonte: Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro

Os padrões de desempenho dos professores estão definidos em quatro dimensões de avaliação, que se assumem como vertentes que caraterizam a ação profissional do professor, os domínios e indicadores, que operacionalizam as dimensões em planos mais restritos, e os níveis e descritores, que descrevem, pormenorizadamente, o desempenho docente, clarificando o que deve ser avaliado.

2.7. Consequências da Avaliação de Desempenho Docente

A literatura apresenta os resultados de diversas investigações sobre as consequências dos sistemas atuais de ADD, observando-se que estas podem ser positivas mas, na sua maioria, apresentam-se como negativas. A forma como estes sistemas de ADD têm vindo a ser implementados, tem suscitado interpretações variadas por parte dos avaliadores e dos avaliados, criando tensões de natureza diversa que aportam consequências ao nível da adesão e das dificuldades que são encontradas, tal como Borges (2009) assinala.

Apesar disso e de toda a complexidade que envolve o processo de ADD, ele é inevitável, pois a avaliação é um meio importante para "entender e melhorar o desempenho dos professores,

do ensino e, portanto, das aprendizagens efetuadas pelos alunos. A reflexão sobre as práticas está intimamente ligada à melhoria" (Araújo, 2011:65).

Diversos são os fatores que corroboram e explicam as resistências na implementação e concretização dos sistemas de ADD, assumindo-se estes como enormes desafios para as escolas e para os professores. Por conseguintes, são diversos os riscos associados à avaliação dos professores, tal como Figari (2007:22-23) assinala:

- Sociais – decorrentes da indução, no grupo social que se avalia, do sentimento de que se está fechado numa organização social, regida por modelos de avaliação que foram privilegiados e, também, o facto de se difundir, implicitamente, uma imagem tecnocrática da avaliação, já que os instrumentos de avaliação que são utilizados nacional e internacionalmente apresentam um caráter estatístico ou quantitativo;
- Individuais – que se referem aos sentimentos dos avaliados; o facto da pessoa avaliada não ser convenientemente considerada pode ser um foco de desmotivação, nomeadamente quando são utilizados na avaliação instrumentos de caráter estandardizado em que as histórias de vida não são tidas em consideração; por outro lado, a avaliação pode contribuir para a desvalorização da imagem de si próprio, da iniciativa, da criatividade e da motivação para inovar;
- Relacionais – que se referem aos potenciais conflitos e constrangimentos que operam entre os avaliadores e avaliados, já que a atribuição de um estatuto de avaliador face a um estatuto de avaliado, induz, por si só, uma situação de conflito latente; esta situação torna-se mais sensível em contexto educativo, pelo facto de se estar em presença de parceiros com o mesmo nível de competências de argumentação e de experiência de avaliação; por outro lado, há ainda o risco da acumulação de possíveis sentimentos de injustiça, de rancores e de inveja.

Neste sentido, observa-se que em Portugal o processo de ADD tem criado contradições e revoltas nos diversos atores, por analogia àquilo que tem igualmente ocorrido em outros países da América e da Europa. Assim, segundo Murillo Torrecilla (2006), os diversos estudos realizados permitem extrair algumas conclusões relativamente ao impacto da ADD:

- A preocupação em manter os professores motivados, através do reconhecimento externo é um indicador comum a todos os países da Europa e da América. Duas estratégias são acolhidas para que esta preocupação seja exequível. Por um lado, o recurso a uma promoção horizontal (reconhecimento através de promoções e aumentos salariais) e a uma promoção vertical (assumindo novas funções de gestão e ou de supervisão, com os respectivos aumentos salariais).
- Grande parte dos países da Europa e da América Latina têm criado um sistema de carreira docente que contém um determinado número de categorias para reconhecer o trabalho dos professores. Essa hierarquia prevista no sistema de

avaliação permite melhorias salariais e de outros benefícios, como por exemplo a prioridade de troca de escola, na escolha das férias, na escolha de formações e inclusive na escolha dos horários.

- Na Europa, há algum tipo de hierarquia, nomeadamente, na Eslováquia, Estónia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Lituânia, Luxemburgo, Polónia, Reino Unido e Alemanha. Já na América Latina, a hierarquia existe na Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica Equador, Guatemala e México.
- A questão da motivação docente continua a ser algo muito complexo para ser globalizado, pelo que há países que têm um sistema de ADD externo, enquanto outros se regem pela autoavaliação, que se desenrola de uma maneira muito mais informal. Dentro desses países encontramos a Alemanha, Áustria, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Irlanda, Itália, Islândia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Escócia e Suécia, e três países da Europa Oriental: Eslováquia, Hungria e Letónia. Dentro da América Latina encontramos o Brasil, Equador, Nicarágua, Panamá e Paraguai.
- Na Finlândia o sistema de ensino carateriza-se pela autonomia que as escolas têm, todas as decisões relativas ao docente são elaboradas e concretizadas no interior do centro educativo. Assim, a seleção, a promoção e a avaliação é mais entendida como processo de autorreflexão dos professores dentro da escola onde trabalha. Por contraste, em França, preside um planeamento centralista, em que a seleção, promoção e avaliação são determinados pelas autoridades educativas para todas as escolas. Na Grécia, a centralização e a burocratização do sistema autoritário de controlo sobre a educação, teve o significado de "escravatura" para os professores e verificou-se pouco desenvolvimento da gestão educacional a nível local e regional. O director que é oficialmente responsável pela supervisão do corpo docente, avalia os seus professores com base nas suas convicções e motivações, e quando isso acontece, a avaliação a nível local cai em desuso, seja qual for a documentação oficial do governo.
- Na Dinamarca, Noruega, Suécia e Países Baixos as competências e toda a atividade do docente encontram-se nos centros educativos. Assim, são os centros que podem iniciar processos de avaliação aos seus professores e, se acharem pertinente, podem fazer com que o resultado da avaliação de desempenho tenha influência na avaliação do professor.
- Na Eslovénia, os docentes que obtenham uma pontuação acima da média recebem um aumento salarial de 20%. Na Letónia, embora exista um sistema regulado de avaliação externa, se um professor desempenhar um trabalho que é considerado excepcional, poderá receber um aumento salarial.
- Todos os países deste estudo possuem um mecanismo para promover a progressão horizontal, todavia, é possível reconhecer dois modelos distintos: um no qual o professor integra uma carreira, onde se definem um número de categorias

profissionais para os professores e, outro, que se relaciona com o aumento salarial, mas sem que isso acarrete a existência de graduações entre os professores. No que toca à promoção vertical, existe algum consenso em todos os países para a regulamentação de um sistema de promoção, como parte da carreira docente em que o professor assume novas responsabilidades fora da sala de aula. Destina-se não só a manter os professores motivados, mas também, a reconhecer o seu bom desempenho, escolhendo, à partida, o melhor professor para os cargos de gestão, direcção e supervisão.

- No Reino Unido a AD anterior a 1995, era de caráter facultativo, mas estava conetada a um sistema de compensações monetárias. Todavia, esse ano foi marcante, na medida em que todos os professores existentes teriam de iniciar o ciclo de dois anos de avaliação até julho de 1995. Os sistemas pilotos implementados no Reino Unido, sublinharam que, para a avaliação funcionar, tinha que ser pensada de forma positiva e devia, sobretudo, enfatizar as suas preocupações acerca do desenvolvimento do pessoal docente.
- As reformas aplicadas quer na América quer na Inglaterra, reclamam ter como objetivo principal: o incentivo e o reconhecimento do desenvolvimento profissional e, alguns professores, reconhecem ter melhorado o seu desempenho como resultado de todo o processo.

Estes dados mostram que, na maioria dos países onde se estabeleceu um sistema de ADD, é que a avaliação combina a sua vertente formativa e sumativa. Na verdade, juntamente com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, a avaliação também procura extrair informações para selecionar e/ou classificar os professores de forma a tomar uma decisão administrativa, repercussões sobre o salário, promoções, chegando até a decidir o seu futuro como docente, decisões estas que, segundo Murillo Torrecilla (2007), podem ser consideradas duras para o docente.

Uma das consequências assinaladas remete para o formalismo burocrático dos modelos de ADD. De facto, um modelo de ADD não pode servir de controlo ao acesso à progressão na carreira ou à subida de escalão (Coelho, 2011; Teixeira, 2010), pelo que a avaliação entre pares se assume como limitadora e condicionadora de todo o processo (Mota, 2009). Por conseguinte, observa-se que na maioria das escolas residem dificuldades de relação entre os diversos intervenientes, que se resumem numa dinâmica relacional fraca. Por isso e tal como refere Fernandes (2008), a falta de crença e de confiança mútua que se criou entre os professores e o aumento progressivo de conflitualidade entre eles, acaba por condicionar o processo avaliativo que se opera entre os professores avaliadores e avaliados. Por outro lado, os professores avaliadores encontram-se no centro de toda a problemática pois têm a ideia de que a preparação dos colegas que estão incumbidos da avaliação é fraca e decorre da baixa qualidade de formação proporcionada pelas instituições e preparações desajustadas da

realidade. Esta consciência, que é de todos, acaba por descredibilizar todo o processo avaliativo (Fernandes, 2008).

2.8. Avaliação de Desempenho Docente em Angola: Desafios e Oportunidades

A contextualização da Avaliação de Desempenho Docente (ADD) no sistema educativo Angolano ocorreu ao abrigo do Decreto-Lei n.º 7/2008 de 23 de abril, encontrando-se configurado na matriz do novo estatuto de carreira dos docentes do ensino primário, secundário, técnicos pedagógicos e especialistas em administração da educação, visando avaliar com maior objetividade a atividade docente e o exercício de administração da educação nos estabelecimentos públicos de ensino e nas estruturas públicas de administração da educação. Este Decreto-Lei apresentou novas alterações ao modelo de ADD, pois até à data, a progressão na carreira docente efetuava-se exclusivamente em função do tempo de serviço. O anterior diploma referia que a mudança na categoria ocorria de cinco em cinco anos sem obrigação de ter um resultado positivo no final de cada ano letivo. Com a implementação deste Decreto-Lei a progressão nos escalões fica condicionada a uma duração temporal em cada um dos escalões e também à avaliação de mérito (ou demérito), da experiência adquirida e da frequência com aproveitamento em módulos de formação.

No referido documento (Artigo 2º) são objetivos fundamentais da ADD despertar nos trabalhadores a necessidade de superação constante, a observância da disciplina pessoal no cumprimento de todas as tarefas, estimulando a competitividade para a excelência científica e pedagógica do seu trabalho, promovendo, assim, a qualidade de ensino que contribui para potenciar o prestigio social e a eficácia profissional.

A AD é obrigatória (Artigo 3º) e vincula diretamente os responsáveis hierárquicos das instituições escolares (Artigo 5º) e a sua periodicidade é de caráter anual (Artigo 6º). O documento ditou igualmente as regas do aumento salarial, de mudança de categoria e de progressão na carreira docente, sendo que a única forma de progressão e de beneficiar de um aumento salarial é por meio de uma ADD feita ao professor, o que conferiu maior relevância ao processo.

É ainda verificado no mesmo documento que para efeitos da ADD é constituída uma Comissão de sete membros, presidida pelo Diretor da instituição, comporta por membros do Conselho Pedagógico e pelo Representante Sindical. A ADD de professores com cargo de chefia é da competência da Direção da Escola enquanto a ADD de professores com cargos de Direção é da competência dos superiores hierárquicos do município e da província (Artigo 11.º).

Denota-se ainda que os resultados da ADD devem ser dados a conhecer ao docente ou técnico a que dizem respeito, em entrevista individual com a entidade competente para a avaliação, devendo o avaliado assinar a respetiva ficha, manifestando a sua concordância ou discordância (Artigo 12º).

De acordo com Vidal (2016) este diploma vem reforçar um pressuposto essencial para a dignificação da ADD e da carreira docente, que se associa à necessidade de formação contínua deste profissional.

No Artigo 8º do referido diploma são encontrados indicadores de avaliação suscetíveis de serem avaliados em quatro posições de pontuação: 5, 10, 15 e 20. A cada indicador é atribuído um coeficiente de ponderação de 3, 2 e 1. Assim, a determinação do valor de cada um dos indicadores é obtida pela multiplicação do respetivo coeficiente de ponderação, com a graduação atribuída. A classificação final de cada docente, técnico pedagógico e especialista de administração da educação é obtida pela soma dos valores atribuídos aos indicadores, divididos por 10.

As menções atribuídas são (Artigo 7º): muito bom (de 18 a 20); bom (de 14 a 17); suficiente (de 10 a 13) e mau (de 0 a 9). No Artigo 10º encontram-se consignados os efeitos da classificação: a atribuição da classificação negativa determina a suspensão da contagem do tempo de serviço relativo ao período a que a ADD se reporta, para efeitos de promoção; a atribuição de duas avaliações negativas seguidas implica procedimento disciplinar por incompetência profissional; a atribuição de avaliação negativa impede a revalidação para o ano letivo seguinte do contrato de trabalho e; a atribuição de avaliação negativa durante os primeiros três anos de exercício da função docente determina a rescisão do vínculo laboral.

No Anexo 1 do referido diploma são encontrados os fatores ou indicadores de avaliação, tal como se resume na Tabela 3.

Tabela 3. Indicadores de avaliação de desempenho

Indicadores de avaliação	Coeficiente de ponderação	Graduação	Descritivo
Qualidade de trabalho	3	5	Atividade com alguns erros, quer do ponto de vista teórico quer prático, algumas imperfeições no trabalho realizado, demonstrando inexperiência, exigindo acompanhamento e correções frequentes.
		10	Atividades sem erros mas que exigem aperfeiçoamento de pormenor, tendo em vista a qualidade dos serviços técnico-científicos e dos objetivos a alcançar com o trabalho planificado.
		15	Atividades bem executadas e ajustadas ao planificado, sem deficiências que chamem a atenção
		20	Atividades de excelente qualidade, muito bem organizadas e executadas. Trabalho que chama a atenção pela sua perfeição e rigor de execução.
Aperfeiçoamento profissional	2	5	Mostra pouco interesse em adquirir novos conhecimentos e revela na prática resistência à mudança. Não consegue ultrapassar a rotina.
		10	Mostra algum interesse em aumentar os seus conhecimentos e aperfeiçoar o seu trabalho, embora hesite perante situações menos frequentes.
		15	Revela interesse em aumentar os seus conhecimentos e em aperfeiçoar o seu trabalho. Adapta-se bem as novas exigências e a situações pouco frequentes.
		20	Revela interesse metódico e sistemático em melhorar os conhecimentos profissionais e a qualidade do trabalho. A sua adaptação à mudança é excelente.
Espírito de iniciativa	1	5	Não se esforça por procurar soluções ou desenvolver novos métodos de trabalho, sem a intervenção do superior hierárquico.
		10	Esforça-se na busca de soluções ou novos métodos de trabalho, embora os resultados nem sempre sejam adequados ou oportunos.
		15	Esforça-se por resolver problemas e criar novos métodos de trabalho, apresentando sugestões normalmente adequadas e oportunas.
		20	Destacado no desempenho e em resolver problemas, desenvolver e criar novos métodos de trabalho. As soluções apresentadas são sempre adequadas e oportunas.
Responsabilidade	2	5	É normalmente pouco cumpridor das normas disciplinares, faltando-lhe capacidade de prever, julgar e assumir as consequências dos atos e com pouco sentido patriótico.
		10	É normalmente pouco disciplinado e responsável, inspirando algum cuidado no tocante à capacidade de prever, julgar e assumir as consequências dos atos.
		15	É disciplinado e assume as responsabilidades inerentes ao cargo.
		20	É muito disciplinado, assume plenamente as suas responsabilidades e manifesta um elevado sentido patriótico.
Relações humanas	2	5	Provoca atritos frequentes e pouco contribui para a existência de um bom ambiente de trabalho.
		10	Pouco contribui para a existência de um bom ambiente de trabalho, tem dificuldade de se relacionar com os colegas, com o público e de se integrar, sendo quase sempre passivo no trabalho de grupo.
		15	Contribui sempre para um bom ambiente de trabalho, estabelece relações normais de trabalho com os colegas e o público e integra-se no grupo com espírito de cooperação, quando expressamente solicitado.
		20	A sua maneira de estar incentiva sempre um bom ambiente de trabalho e integra-se com muita facilidade no grupo, intervindo com eficiência no desenvolvimento harmonioso dos trabalhos.

Fonte: Anexo I do Decreto-Lei n.º 7/2008 de 23 de abril

Nesse documento, no Anexo 2, é encontrada uma ficha de ADD com dados pessoais do professor avaliado como o nome, categoria, escola, Certificado de Informação Fiscal, número de agente e a data de avaliação; nomes dos avaliadores e respetivas funções, assinatura e concordância do avaliado.

Em 27 de maio de 2013 surge um Memorando do Ministério da Educação que vem cumprir o exposto no Decreto-Lei n.º 7/2008 de 23 de abril, que até então não se aplicava. Este Memorando vem referir que a única forma de progredir na carreira e beneficiar de um aumento salarial é por meio de uma AD feita ao professor (Gayeta, 2013). Todavia, as opiniões a este respeito contrapõem-se. Se, por um lado, encontramos quem defenda que este Memorando possui vantagens para os professores, nomeadamente o facto de obrigar os professores a estarem em permanente atualização de conhecimentos, por outro, há quem identifique apenas desvantagens que passam pela não consideração do tempo de serviço dos professores nem dos cargos de chefia que até então eram remuneratórios; pela fomentação da corrupção no exercício da docência e por dar azo a situações de vingança por parte dos Diretores das Escolas. Neste sentido, Professor Lazarino dos Santos considera que o Ministério da Educação Angolano ainda não está preparado para implementar o sistema de ADD (Gayeta, 2013).

No sentido de se poder compreender melhor os desafios e as oportunidades que se colocam à ADD em Angola, a Tabela 4 mostra a comparação em alguns dos itens entre o sistema de ADD português em vigor e o existente em Angola. Esta comparação não espelha, no entanto, uma dominação de um sistema perante o outro, mas somente assinala as similaridades e diferenças entre eles, sendo importante considerar na sua análise, as idiossincrasias culturais, sociais e profissionais destes dois países.

Tabela 4. Avaliação de desempenho docente em Portugal e Angola

Dimensões	Portugal	Angola
Natureza	Obrigatória	Obrigatória
Periodicidade	Bianual	Anual
Objetivos finais	▪ Melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos ▪ Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, num sistema de reconhecimento do mérito e da excelência	▪ Despertar a necessidade de superação constante, capacitando os trabalhadores científica e pedagogicamente para as suas tarefas quotidianas; ▪ Incentivar para a disciplina pessoal no cumprimento de todas as tarefas diárias ou periódicas que concorram para a planificação, organização ou execução da actividade laboral; ▪ Contribuir para o aumento do seu prestígio social e brio profissional.
Intervenientes no processo	▪ Avaliado ▪ CCAD ▪ Avaliadores: relator (professor da mesma área disciplinar com posicionamento e grau académico superior ao avaliado e ser detentor de formação especializada em avaliação do desempenho, sempre que possível); e júri de avaliação.	▪ Avaliado ▪ Comissão presidida pelo Diretor da instituição e com membros do Conselho Pedagógico e Representante Sindical.
Dimensões da avaliação	▪ Vertente profissional social e ética ▪ Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem ▪ Participação na escola e relação com a comunidade escolar ▪ Desenvolvimento e formação pessoal ao longo da vida	▪ Qualidade do processo de ensino/aprendizagem ▪ Aperfeiçoamento profissional ▪ Inovação pedagógica ▪ Responsabilidade ▪ Relações humanas no trabalho ▪ Atividades extra-letivas
Classificação	Expresso numa escala graduada de 1 a 10 valores, convertidos em menções qualitativas de: ▪ Excelente - ≥ 9 ▪ Muito Bom - ≥ 8 ▪ Bom - ≥ 6,5 ▪ Regular - ≥ 5 e < 6,5; ▪ Insuficiente- < 5.	▪ Muito bom - de 18 a 20 ▪ Bom - de 14 a 17 ▪ Suficiente - de 10 a 13 ▪ Mau - de 0 a 9
Entrevista individual	Facultativa	Obrigatória
Efeitos	▪ Ingresso na carreira: conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva ▪ Progressão horizontal: mudança de escalão e índice salarial ▪ Promoção vertical: acesso à categoria de professor titular ▪ Outros efeitos: renovação de contrato; reconversão ou reclassificação profissional; atribuição de prémio de desempenho	▪ Promoção na carreira e reavaliação do contrato; ▪ Uma avaliação negativa - suspensão da contagem do tempo de serviço relativo ao período a que a ADD se reporta, para efeitos de promoção; ▪ Duas avaliações negativas seguidas - disciplinar por incompetência profissional; ▪ Atribuição de avaliação negativa - impede a revalidação para o ano letivo seguinte do contrato de trabalho; ▪ Atribuição de avaliação negativa durante os primeiros três anos de exercício da função docente - rescisão do vínculo laboral.

Assim, a implementação de qualquer processo de avaliação deve suscitar um alargado conjunto de dúvidas, de incertezas e de inseguranças de todo o tipo, pois trata-se de uma prática social concebida e desenvolvida por pessoas que, muito raramente, partilham as mesmas perceções sobre os fenómenos que as rodeiam. Por conseguinte, é natural que surjam dificuldades de vária ordem perante um sistema de avaliação de professores.

A melhoria dos procedimentos de avaliação deverão contribuir para uma melhoria da qualidade do ensino, sendo este o objetivo principal que deverá revestir todas as intenções do processo avaliativo dos professores. De facto, a sociedade atual reclama, cada vez mais, um ensino de qualidade. Esta qualidade será mais facilmente alcançada se os professores forem submetidos a uma AD potenciadora de desenvolvimento profissional dos docentes e das organizações escolares. É neste sentido que a AD é tida como uma consequência da pressão para a eficiência e eficácia das escolas, uma vez que a melhoria da eficiência dos professores contribui favoravelmente para aumentar a "produtividade instrucional" em termos de aprendizagem dos alunos e a taxas de retorno da educação (Afonso, 2009).

Em qualquer modelo ou sistema de avaliação de professores há *duas lógicas* que parecem incontornáveis. Uma claramente associada ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente, que privilegia as capacidades de ensino, a comunicação e a liderança do professor e cujo objetivo é o de aperfeiçoar o desempenho escolar dos alunos e, outra mais centrada na responsabilização e na prestação de contas (avaliação de natureza mais sumativa) onde se procura avaliar o desempenho do professor aos critérios previamente elaborados. A questão que estas *duas lógicas* aportam é como é que ambas podem ser articuladas e o que podem significar em termos de concretização, na avaliação do desempenho docente (Deer, 2004).

No sentido de sobrepor um pouco estas questões Fernandes (2008:24-25) refere que se devem atender a um conjunto de fatores, quando são discutidas as formas e as estratégias do sistema de avaliação. Esses fatores constituem uma lista interminável, no entanto, o autor sublinha os seguintes:

- Transparência quer no que diz respeito à definição de "critérios claros, simples e relevantes", quer no que diz respeito às relações entre avaliadores e avaliados que "devem ser definidas e estabelecidas com clareza e obedecer a princípios claros";
- O objetivo central deve sempre ser a "melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores, particularmente no que se refere à sua competência, desempenho e eficácia;
- Os avaliadores devem poder exercer as suas funções num clima de clara aceitação e reconhecimento das suas competências;
- A simplicidade deve presidir a todas as fases do processo, sendo que qualquer sistema de avaliação está seguramente condenado ao fracasso caso seja inundado de uma lista interminável de objetivos, competências, indicadores, descritores e de

outras coisas do género, que dão origem a tantas grelhas ou listas de verificação que tornam inviável qualquer avaliação séria, pois é um erro pensar-se que se pode avaliar tudo;

- A credibilidade surgirá se a avaliação se basear em critérios claros, processos e fontes de recolha de informação diversificados, tornando-se importante triangular avaliadores, métodos e processos de recolha de informação, tempos e contextos;
- A utilidade a dar às conclusões e/ou recomendações da avaliação deve ser clarificada desde o início do processo;
- A participação deve ser tão informada quando possível de todos os que possuem interesse no processo de avaliação, sendo esta a condição essencial para qualquer sistema de AD ter sucesso;
- Todo o processo deve ser eticamente irrepreensível, tratando todos e cada um dos avaliados de acordo com uma conduta que garanta que o processo é justo, contribuindo para que todos os reconheçam e se sintam bem com os processos e resultados da avaliação.

Segundo o autor, esta lista poderia continuar, incluindo, por exemplo, a exequibilidade e o rigor do sistema de avaliação, ou ainda a necessidade de se preverem mecanismos de apoio e de formação para todos os professores que, de algum modo, deles necessitem. No entanto, trata-se apenas de um ponto de partida para apoiar uma discussão mais profunda e abrangente sobre este assunto que as escolas podem querer desenvolver, de acordo com a autonomia que possuem (Fernandes, 2008).

Capítulo 3 - Metodologia

3.1. Tipo de Estudo

O presente estudo assume uma natureza descritiva e analítica, de abordagem mista transversal, configurado sob a forma de um estudo de caso. Enquanto um estudo descritivo "consiste em descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as caraterísticas dessa população", um estudo analítico tem como objetivo analisar, explorar, determinar, descrever e interpretar os fatores determinantes que eventualmente possam encontrar-se associados ao fenómeno em estudo numa determinada população e num determinado período de tempo (Pais-Ribeiro, 2010:164).

A abordagem mista integra quer dados quantitativos quer dados qualitativos. Assim, os dados quantitativos assumem-se como medidas quantificáveis, permitindo uma maior precisão e objetividade, bem como a comparação, reprodução e generalização de situações semelhantes (Vaz Freixo, 2010). Os dados qualitativos colocam a ênfase nas qualidades das entidades e nos processos/significados pelo que permite valorizar a qualidade socialmente construída da realidade, num quadro construtivista, a relação íntima entre investigador e objeto de estudo e os constrangimentos situacionais que enformam a investigação (Denzin & Lincoln, 2000). Ambos os dados, isto é, qualitativos e quantitativos, foram recolhidos a partir de um inquérito por questionário, que permitiu recolher informação e produzir dados estatisticamente trabalháveis, uma vez que integrou questões abertas e fechadas.

O corte transversal assumido no presente estudo diz respeito ao facto de os dados terem sido coletados em apenas um momento (Pais-Ribeiro, 2010).

O presente trabalho assume ainda a configuração de um estudo de caso, pois debruça-se sobre uma situação específica de uma universidade, portanto única e especial, pelo menos em alguns aspetos das suas particularidades e vivências. Assim, um estudo de caso espelha situações de vida real apresentando-se como a estratégia mais adequada para responder a questões e ao desígnio deste trabalho de investigação, pois dá ênfase ao local, a um contexto delimitado, onde a recolha de dados é feita no ambiente natural dos protagonistas da ação – a escola/agrupamento e os docentes. Tal como referem Paiva e Soto (2006:309), "na avaliação dos professores o estudo de caso, a investigação colaborativa e a investigação-ação nas suas diferentes aplicações e tipologias, aparecem como as mais aconselháveis".

3.2. Contexto da Investigação

O presente estudo foi realizado na UAN, que é, nos termos da Lei, uma pessoa coletiva de Direito Público com Estatuto de Estabelecimento Público (aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 229/11, de 19 de agosto), dotada de autonomia estatuária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar, destinada à formação de quadros superiores, nos diversos ramos do saber.

A UAN garante a liberdade de criação científica, cultural e tecnológica, numa perspetiva de respeito e promoção da pessoa humana, da comunidade e do meio ambiente. Para além disso, assegura a pluralidade de opiniões e sua livre expressão, promove a participação de todos os órgãos universitários na vida académica comum e assegura métodos de gestão democrática, através do exercício da eleição direta de representantes dos distintos órgãos junto dos seus órgãos colegiais ou deliberativos de gestão.

Esta Universidade teve as suas origens nos Estudos Gerais em 1962 (Decreto-Lei n.º 44530/62, de 21 de agosto) criados pela Administração Portuguesa. Em 1968 (Decreto-Lei n.º 48790/68, de 23 dezembro) ocorreu a transformação dos Estudos Gerais na Universidade de Luanda. Naquela altura, a Universidade tinha a seguinte distribuição geográfica e pedagógica:

- Luanda – Engenharia Mecânica, Civil, Eletrónica, Minas; Medicina, Matemática, Química, Biologia, Geologia e Engenharia Geográfica.
- Nova Lisboa (Huambo) – Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária;
- Sá da Bandeira (Huíla) – 1968/75 - Letras, Ciências Pedagógicas e Matemática; Geografia, Historia e Filologia Românica.

Em 1976, período após a Independência, passou a designar-se de Universidade de Angola (Portaria 77- A/76, de 28 de setembro). Foi, no entanto, no ano de 1985 (Decreto Regulamentar n.º 9/85, de 24 de outubro), que a Universidade de Angola passou a designar-se de UAN, em Homenagem ao seu primeiro Reitor numa Angola Independente e Fundador da Nação Angolana, Dr. António Agostinho Neto.

O exercício da prática da Democracia na UAN teve início no ano de 1997 com a realização das primeiras eleições para o Reitor e Diretores das Unidades Orgânicas. Atualmente a UAN é constituída por Faculdades, Institutos e Escolas Superiores, que lecionam cursos de Licenciatura, Mestrado, Especializações e Doutoramento.

A Reitoria possui, na sua estrutura orgânica, o Reitor, dois Vice-Reitores (um para os assuntos académicos e outro para assuntos científicos), o Secretário-Geral, o Pró-Reitor e os Diretores. Este corpo assegura a **Missão** da UAN que pretende contribuir para o desenvolvimento da sociedade, promovendo um ensino superior de qualidade e atividades de investigação

científica e de desenvolvimento essenciais para ministrar um ensino que contribua para acautelar um futuro sustentável em Angola, na investigação científica, na economia e na sociedade. A sua **Visão** passa por transformar em 10 anos a UAN numa instituição de referência internacional, reconhecida pela excelência do seu ensino e investigação científica, assente num modelo de organização mais flexível, ágil, eficiente e sustentado; dotada de um quadro docente diferenciado, flexível e altamente qualificado; com infraestruturas físicas, tecnológicas e sistemas de apoio ao ensino adequados e escaláveis e, com meios técnicos e administrativos sólidos e fortemente capacitados e suportados por tecnologias de informação e comunicação, que garantem a agilidade e a eficiência dos procedimentos e da relação – Universidade-Estudante-Sociedade.

Até 2009, a UAN era a única instituição de Ensino Superior em Angola, com Centros Universitários em 7 das 18 províncias de Angola. Depois do seu redimensionamento nesse ano, a UAN passou a pertencer à Região Académica I, que abrange as províncias do Bengo e de Luanda. Até Novembro de 2011, a Reitoria funcionou no 2º andar do edifício do Hotel Presidente Meridien, na marginal de Luanda, em regime de arrendamento e as distintas Unidades Orgânicas funcionavam, de forma dispersa, no casco urbano de Luanda.

A 14 de Novembro de 2011, o Presidente da República de Angola, Engenheiro José Eduardo dos Santos, inaugurou a 1ª fase das obras do Campus Universitário, situado na zona de Camama, município de Belas. Desde essa data, a Reitoria e a maior parte dos cursos das Faculdades de Ciências e de Engenharia passaram a funcionar nesse espaço, ficando, grosso modo, inalterados os endereços das demais Unidades Orgânicas.

A UAN encontra-se estruturada em nove Unidades orgânicas, designadamente: 7 Faculdades (Faculdade de Ciências; Faculdade de Ciências Sociais; Faculdade de Direito; Faculdade de Economia; Faculdade de Engenharia; Faculdade de Letras e Faculdade de Medicina), 2 Institutos Superiores (Instituto Superior de Ciências da Saúde e Instituto Confúcio da UAN) e e 1 Escola Superior (Escola Superior de Hotelaria e Turismo), que ministram 45 cursos de Licenciatura, 31 de Mestrado, 13 de Especialização e 7 de Doutoramento. As Unidades Orgânicas estão estruturadas em Departamentos de Ensino e Investigação, onde são ministrados os cursos que compõem a oferta formativa da UAN.

A UAN, à luz do seu Estatuto Orgânico, garante a liberdade de criação científica, cultural e tecnológica, numa perspetiva de respeito e promoção da pessoa humana, da comunidade e do meio ambiente. Para além disso, assegura a pluralidade de opiniões e sua livre expressão; promove a participação de todos os corpos universitários na vida académica comum e garante métodos de gestão democráticos, através do exercício da eleição direta de membros para os órgãos representativos – Senado Universitário e da Assembleia da Universidade.

Em Junho 2014, a UAN foi distinguida, em Roma (Itália), pela Associação OMAC - *Otherways Management Association Club-Paris*, com o Prémio "*New Era Award for Technology, Innovation & Quality*".

São várias as razões que nos levaram a optar por esta instituição para a realização da presente investigação. Em primeiro lugar, pelo facto de ser a única instituição de ensino superior público em Angola, logo realizando uma ADD ao abrigo d Decreto-Lei n.º 7/2008 de 23 de abril. Em segundo, pelo facto de desenvolvermos a nossa atividade laboral nesta instituição foi possível constituir uma amostra por conveniência de docentes, de forma célere. Em terceiro e último lugar porque a UAN possui vários docentes de diversas áreas de ensino, o que permitiu uma maior abrangência pelos diversos cursos ministrados.

3.3. Participantes

Participaram no presente estudo 30 docentes da UAN cujas características sociodemográficas se encontram presentes na Tabela 5, denotando-se uma média etária de 35 anos (DP=5,37), tendo o mais novo 25 anos e o mais velho 52 anos de idade. Relativamente ao tempo de docência, foi encontrada uma média de 81 meses (DP=44,50), estando o mais novo há 24 meses e o mais velho há 240 meses. Ainda se verifica que a maioria dos docentes possui mestrado (n=18; 60%) e respondem ao questionário 3 (10%) de cada uma das áreas científicas abaixo mencionadas.

Tabela 5. Caraterização sociodemográfica

Variáveis	Frequência (n)	Percentagem (%)
Idade	$\overline{X}$=35,17 anos;±5,37 (min=25; máx=52)	
Tempo de docência	$\overline{X}$=81,20 meses;±44,50 (min.=24; máx=240)	
Grau académico		
Licenciatura	12	40
Mestrado	18	60
Área científica lecionada		
Engenharia	3	10
Física	3	10
Geografia	3	10
Gestão	3	10
História	3	10
Informática	3	10
Linguística	3	10
Matemática	3	10
Pedagogia	3	10
Psicologia	3	10

3.4. Instrumento de Recolha de Dados

Tendo em consideração os objetivos deste estudo, foi construído um inquérito por questionário com perguntas abertas e fechadas (que pode ser consultado no anexo A) a partir da revisão bibliográfica realizada e tendo em consideração a realidade da ADD em Angola. Este inquérito é constituído por 23 questões:

- Uma questão que permite caraterizar a profissão docente, com quatro opções de resposta: 1=Ensino e formação de indivíduos; 2=Qualificação; 3=Profissionalismo e 4=Aprendizagem contínua (item 1);
- Uma questão relativamente às preocupações relativamente à ADD (item 2);
- Nove questões que avaliam a perceção dos docentes sobre o processo de ADD, nomeadamente como se realiza, etapas, quem é avaliado, como, quando, quais os métodos, participantes, o que se avalia e sua influência na melhoria da atividade docente (itens 3 a 11);
- Duas questões sobre o impacto da ADD nos salários, promoções e formação profissional (item 12 e 13);
- Duas questões sobre a relação do docente com o seu departamento (item 18 e 19);
- Oito questões sobre a ficha de avaliação, nomeadamente o conhecimento relativo ao Decreto-Lei da ADD, opinião sobre a ficha de avaliação, melhorias, alterações, problemas, aspetos positivos e negativos e se a mesma deixa claro os objetivos da ADD (itens 14 a 23).

Denota-se que 12 itens foram formulados de forma aberta, enquanto os restantes (11) de forma fechada, com opções de resposta, perante as quais os docentes teriam que assinalar uma cruz na resposta correta.

3.5. Procedimento, Análise e Tratamento dos Dados

O procedimento inicial consistiu na solicitação à UAN para realizar o presente estudo. Como desenvolvemos a nossa atividade profissional nesta instituição e já que tínhamos solicitado autorização para realizar o estudo empírico adstrito à licenciatura, quando abordamos a questão com a nossa chefia para o efeito, a autorização foi prontamente concedida.

Após essa autorização, foram contactados os docentes que estariam interessados em participar na presente investigação e esclarecidas algumas dúvidas que surgiram.

A administração dos questionários procedeu-se de forma a não interferir com a atividade diária dos docentes e a todos eles foi explicado o objetivo do estudo, bem como clarificadas

as dúvidas que iam surgindo durante o preenchimento e clarificada a natureza voluntária da sua participação. O preenchimento durou, em média cerca de 10 minutos, o que permitiu agilizar o processo de recolha de dados.

Como todos os trabalhos de investigação devem obedecer aos pressupostos éticos e deontológicos, no decurso desta investigação procurou-se igualmente assegurar a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Por conseguinte, após o preenchimento, os questionários foram colocados num envelope, de forma aleatória, para se evitar a possibilidade de identificação dos participantes. A apresentação dos resultados foi igualmente realizada a partir de letras e números conferidos aos docentes participantes, para evitar a sua identificação.

Após a recolha de todos os questionários procedeu-se a uma análise de verificação das respostas concedidas, nomeadamente na verificação do preenchimento de todos os campos. Após a elegibilidade dos questionários, os dados relativos às questões fechadas foram introduzidos no programa *Statistical Package for the Social Sciences*® (IBM® SPSS), versão 23.0 para Windows e os restantes foram analisados através da análise de conteúdo, através da elaboração de categorias analíticas que permitem a sistematização das informações (Bardin, 2008; Flick, 2005).

Nesta linha, ancoramo-nos nos procedimentos propostos por Bardin (2008) para a realização da análise de conteúdo. Após uma "leitura flutuante" (Bardin, 2008:122) de todas as respostas, procedemos a uma análise categorial, definida por Bardin (2008:39) como "o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem". Para este autor, as categorias podem ser estabelecidas *a priori* ou *a posteriori*, ou mediante a combinação de ambas, já que a "categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das caraterísticas comuns destes elementos" (Bardin:145).

Assim, tendo em linha de consideração os objetivos do presente estudo, foi realizada uma definição *a priori* das categorias, baseada nas questões presentes no questionário. Deste modo, na esteira de Flick (2005), a análise dos dados foi realizada de forma indutiva em três níveis de codificação:

a) Nível I – codificação aberta – procedeu-se à revisão das respostas e estas foram transcritas em função da informação recolhida. A partir da sua leitura, procurou-se encontrar as ideias principais, a coerência e as contradições. Foram, por isso,

realizadas várias leituras das respostas para se poder apreender o seu conteúdo geral e permitir uma visão mais clara da informação. Este procedimento permitiu sublinharem-se frases e parágrafos que constituíram as unidades de registo ilustrativas das perceções dos docentes.

b) Nível II – codificação axial – à medida que as respostas foram sendo analisadas, verificou-se a repetição de dados, colocando-se em destaque certas palavras, frases, padrões de comportamento, forma dos participantes pensarem e acontecimentos específicos. Esta codificação permitiu a definição de subcategorias das unidades de registo.

c) Nível III – codificação seletiva – após a codificação dos dados, estes foram agrupados de uma forma lógica em subcategorias posteriormente definidas.

Para a análise das respostas individuais foi elaborada uma grelha vertical (Anexo B) que foi utilizada para cada um dos docentes. Cada uma destas grelhas foi preenchida em função dos domínios considerados: Domínio A - Preocupações com a ADD; Domínio B - Perceção sobre o processo de ADD; Domínio C - Impacto da ADD; Domínio D - Relação com o departamento; Domínio E - Ficha de Avaliação de Desempenho Docente, das categorias evidenciadas em cada uma das questões, dos códigos atribuídos, das subcategorias e das frases ilustrativas.

Após a recolha individual das informações relevantes que constam das grelhas verticais, foi elaborada uma grelha transversal (Anexo C), com o objetivo de integrar as informações recolhidas de todos os questionários. Nesse sentido, a grelha transversal sumariza, em função dos domínios, as respostas de todos os docentes, sendo constituída por um campo relativo ao domínio, às categorias, códigos e subcategorias, unidades de contexto, que se refere à contabilização do número de respostas de cada um dos questionários e número total de respostas por categoria.

Estabelecidos os fundamentos metodológicos que constituíram a base do estudo, em seguida apresentam-se os resultados obtidos.

Capítulo 4 - Apresentação dos Resultados

Neste capítulo apresentaremos os resultados encontrados, pelo que seguiremos a ordenação das questões do questionário, para facilitar a sua análise e interpretação.

4.1. Caraterização da Profissão Docente

A primeira questão procurou saber o que os docentes pensavam caraterizar melhor a profissão docente. Da análise das respostas, o Gráfico 1 mostra que grande parte (53%) assinala o ensino e formação de indivíduos, como aspeto caraterizador da profissão docente.

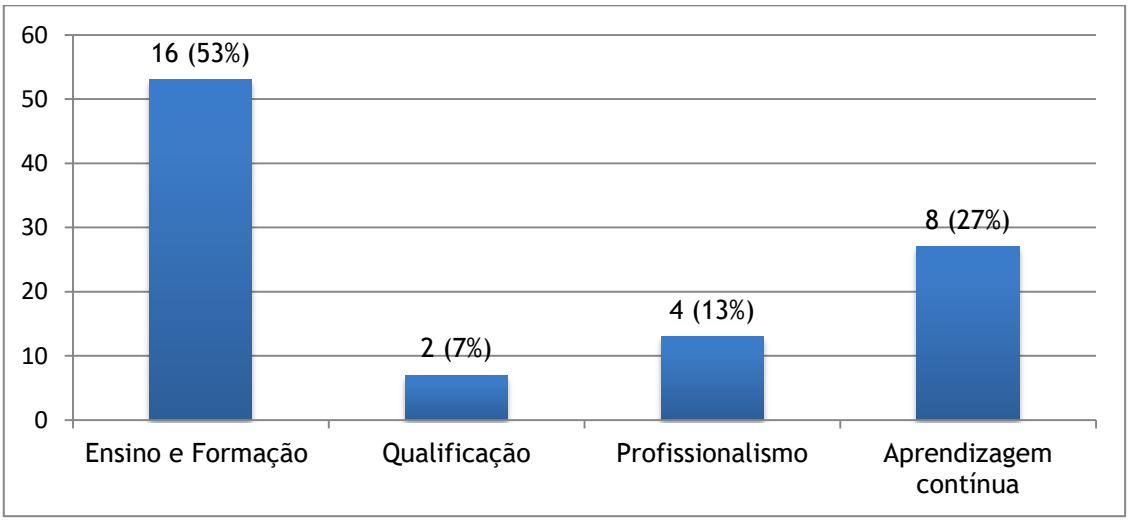

Gráfico 1. Caraterização da profissão docente

4.2. Preocupações com a Avaliação de Desempenho Docente

Em seguida, procurou-se saber quais as maiores preocupações relativamente à ADD, observando-se na Tabela 6 que 40% dos docentes assinala o facto de aquela "não refletir a qualidade de ensino/aprendizagem" seguida do facto de "não haver conhecimento/clarificação dos critérios a serem avaliados".

Tabela 6. Preocupações com a ADD

	Frequência (n)	Percentagem (%)
Não haver conhecimento/clarificação dos critérios a serem avaliados	9	30%
Sistema não avalia a entrega do docente	2	7%
Sistema não tem em conta todos os intervenientes educativos	4	13%
Não se refletir na qualidade de ensino/aprendizagem	12	40%
Ausência de *feedback* das avaliações anteriores	3	10%

Eis um exemplo de algumas das respostas dos inquiridos:

> *Uma das preocupações que a avaliação de desempenho suscita é o facto de não haver qualquer tipo de clarificação dos critérios que estão a ser avaliados. Por exemplo, no aperfeiçoamento profissional, para atribuição da ponderação 5 ou 10 como é que o avaliador diferencia "mostra pouco interesse" de "mostra algum interesse"? Com base em quê ele faz essa distinção?* - E1

> *A grande preocupação é que a avaliação não leva em conta todas a tarefas do professor, como por exemplo a sua entrega* - E6

> *Todos os intervenientes educativos como os colegas, os administrativos deveriam fazer parte da avaliação do professor, porque afinal este trabalha com todos eles, não é verdade?* - E7

> *A avaliação do desempenho dos professores não possui qualquer impacto na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. Há alunos que não querem estudar e por causa disso o professor vai ter uma má avaliação, mas a culpa não é sua* - E13

> *Uma das coisas que acho que deveria ser diferente é o facto de o resultado nunca ser dado ao professor. Se o objetivo é ele melhorar o seu desempenho, como faz para saber o que deve mudar* -E30

4.3. Perceção sobre o Processo de Avaliação de Desempenho

Ao se questionar sobre a forma como o processo de ADD na instituição se realiza, a maioria dos docentes (60%) refere que o mesmo se realiza em função de alguns itens da Ficha de Avaliação, sendo que 37% assinala que o mesmo se realiza por etapas e apenas 3% refere que "de forma clara e justa" (Gráfico 2).

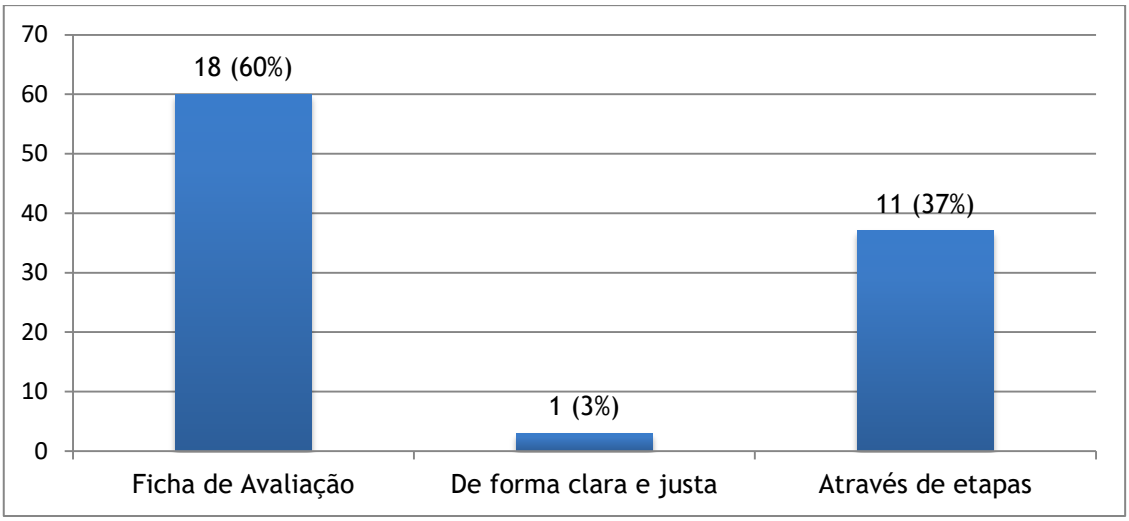

Gráfico 2. Como se realiza processo de ADD

Em seguida apresentam-se algumas das respostas dos docentes:

> *A avaliação do desempenho é realizada em função da ficha de avaliação onde se encontram os padrões de avaliação que devem ser considerados. Nesses padrões o avaliador deve atribuir uma pontuação em função do que está na legislação* -E23
>
> *A avaliação do desempenho dos professores é realizada de forma justa e clara a todos os professores* - E3
>
> *A avaliação realiza-se em etapas ao longo do ano, mas essas etapas são definidas pela chefia e os prazos também. O professor tem que cumpri-las* - E10

Quando questionados sobre as principais etapas da avaliação sobre quem é avaliado, todos os docentes (100%) assinalaram que o processo de avaliação se realiza de forma contínua e são os docentes que são avaliados.

Procurou-se ainda analisar como é que os docentes eram avaliados, pelo que os resultados mostraram que 50% dos docentes assinalou formulários próprios e 40% através da atribuição de pontos (Tabela 7).

Tabela 7. Como se avalia

	Frequência (n)	Percentagem (%)
Cf. Regulamento interno	2	7%
Atribuição de pontos	12	40%
Formulários próprios	15	50%
Técnicas e itens definidos pelo Ministério	1	3%

Eis algumas das respostas dos docentes inquiridos:

> *A universidade possui um regulamento interno e a avaliação decorre conforme esse regulamento existente* -E13
>
> *A avaliação consiste em atribuir pontos, por exemplo, 5, 10, 15 ou 20 em função daquilo que é avaliado* - E15
>
> *Os departamentos das universidades possuem formulários próprios que devem ser utilizados para fazer essa avaliação* - E20
>
> *O Ministério explica como se faz essa avaliação, os itens* dos padrões que devem ser considerados e como se faz a atribuição da avaliação - E5

Ao se questionar a periodicidade da avaliação observa-se que 60% dos docentes refere anualmente, sendo que 30% refere semestralmente (Gráfico 3).

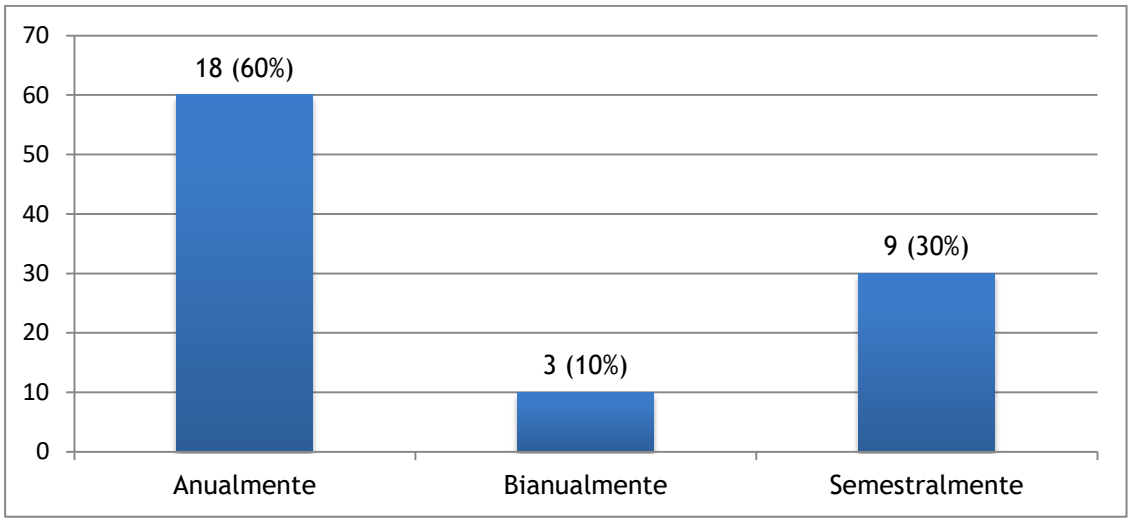

Gráfico 3. Periodicidade da ADD

Algumas das respostas dos docentes inquiridos:

> *É feita anualmente* - E18
>
> *A avaliação é feita numa periodicidade bienal* - E3
>
> *Depende dos critérios que estão a ser avaliados, mas normalmente são semestrais* - E16

No que diz respeito aos métodos utilizados para a avaliação dos docentes observa-se pela análise da Tabela 8 que 37% dos docentes refere a observação/assistência às aulas, seguido de 23% que assinala os padrões de desempenho.

Tabela 8. Métodos de avaliação

	Frequência (n)	Percentagem (%)
Relatórios dos docentes	3	10%
Observação/Assistência às aulas	11	37%
Feedback dos alunos	5	17%
Padrões de desempenho	7	23%
Comparação entre docentes	4	13%

Eis algumas das respostas dos docentes inquiridos:

> *Relatórios ilustrativos da avaliação dos docentes que podem ser consultados na instituição* - E26
>
> *Apenas é usada a observação das aulas do professor* - E17
>
> *É dada uma ficha de dados para os estudantes preencherem e avaliarem o professor* - E20
>
> *Utiliza-se a ficha de avaliação que contém os padrões de avaliação, ou seja, o que deve ser avaliado* - E11
>
> *Ah isso é feito por comparação entre os professores. Se há um professor melhor do que outro, então a avaliação de um vai ser melhor do que outro* - E19

No que toca aos participantes na ADD todos os docentes (100%) referiram que a mesma integra o decano, a reitoria, a coordenação do curso e alguns órgãos institucionais.

Questionados sobre aquilo que é avaliado 83% dos docentes assinala a vertente pedagógica e científica, 57% o domínio dos conteúdos e 53% a assiduidade (Tabela 9).

Tabela 9. O que se avalia

	Frequência (n)	Percentagem (%)
Assiduidade	16	53%
Participação em colóquios, conferências	7	23%
Participação nos trabalhos académicos	9	30%
Sugestões para problemas da instituição	3	10%
Trabalhos de investigação	4	13%
Postura	4	13%
Domínio dos conteúdos	17	57%
Vertente pedagógica e científica	25	83%

Algumas das respostas a este item:

A assiduidade é sempre a preocupação - E2

Podem ser consideradas as participações em colóquios e conferências - E12

A orientação que se dá nos trabalhos académicos - E21

Se o professor dá sugestões para problemas que existem na instituição, significa que é participativo e isso é também avaliado - E18

O docente se faz ou não trabalhos de investigação - E17

A postura do professor na sala de aula - E27

Se o professor domina aquilo que está a ensinar aos alunos - E8

A avaliação da vertente científica e pedagógica - E10

4.4. Impacto da Avaliação de Desempenho

Procurando analisar o impacto da ADD na melhoria da carreira docente, verifica-se que a maioria dos docentes (67%) considera não existir esse impacto, contra 20% que assinala que há um impacto da ADD ao nível da melhoria da carreira docente (Gráfico 4).

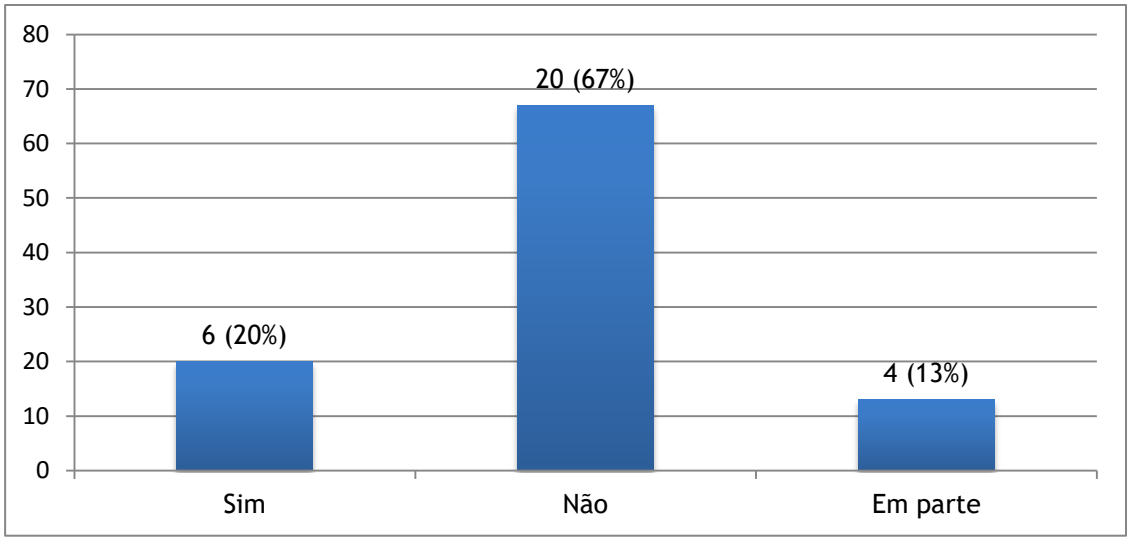

Gráfico 4. Impacto da ADD na melhoria da carreira docente.
Eis algumas das respostas a este item:

Não há qualquer impacto da avaliação do professor na sua carreira, porque não há transmissão dos resultados - E19

Podem ser consideradas as participações em colóquios e conferências - E29

Quando consideramos o impacto da ADD ao nível dos salários, das promoções da formação profissional, o Gráfico 5 mostra que a maioria dos docentes (97%) considera que a ADD não possui impacto ao nível dos salários nem da formação profissional, mas ao nível das promoções.

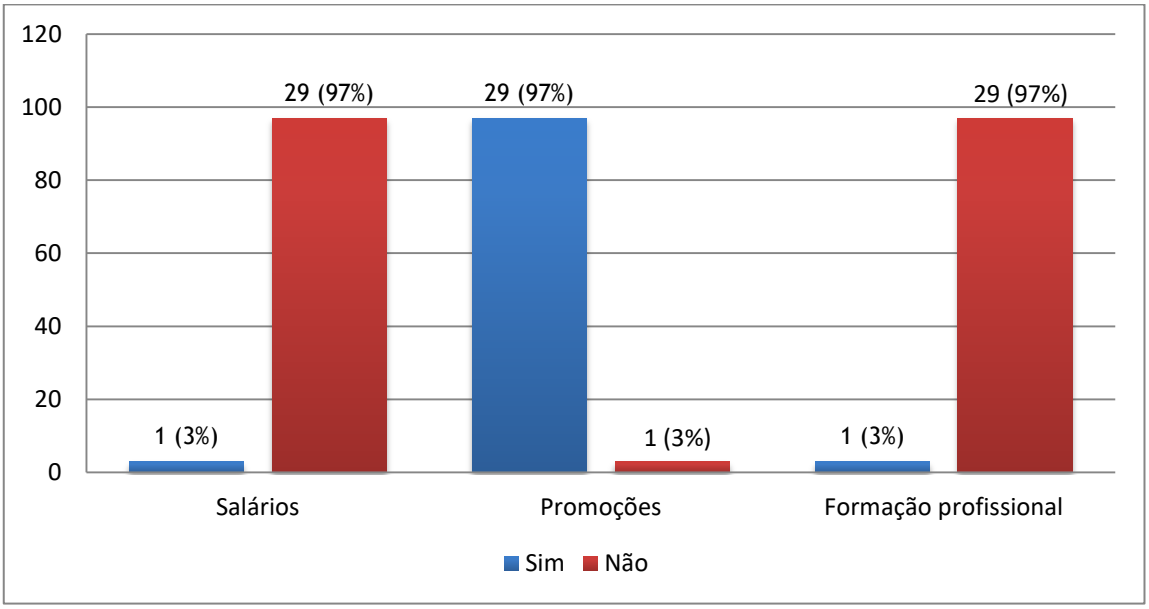

Gráfico 5. Impacto da ADD nos salários, promoções e formação profissional

Estas são algumas das respostas dos docentes inquiridos a este item:

Serve para diminuir nos salários - E6

Não há impacto nos salários - E28

A avaliação só serve para as promoções dos professores - E4

Não vejo o impacto da avaliação para subir de carreira - E12

Obriga o professor a fazer mais formação para ter melhor nota - E9

Não influencia nada na formação do professor - E5

4.5. Relação do Docente com o seu Departamento

No que diz respeito à relação do docente com o departamento, verifica-se pela análise do Gráfico 6 que 50% refere que às vezes o departamento acompanha as aulas e 33% refere que o departamento não acompanha as aulas. Verifica-se ainda que 50% dos docentes refere que o departamento não mostra disponibilidade para esclarecer dúvidas e 40% refere que essa disponibilidade é apenas apresentada às vezes.

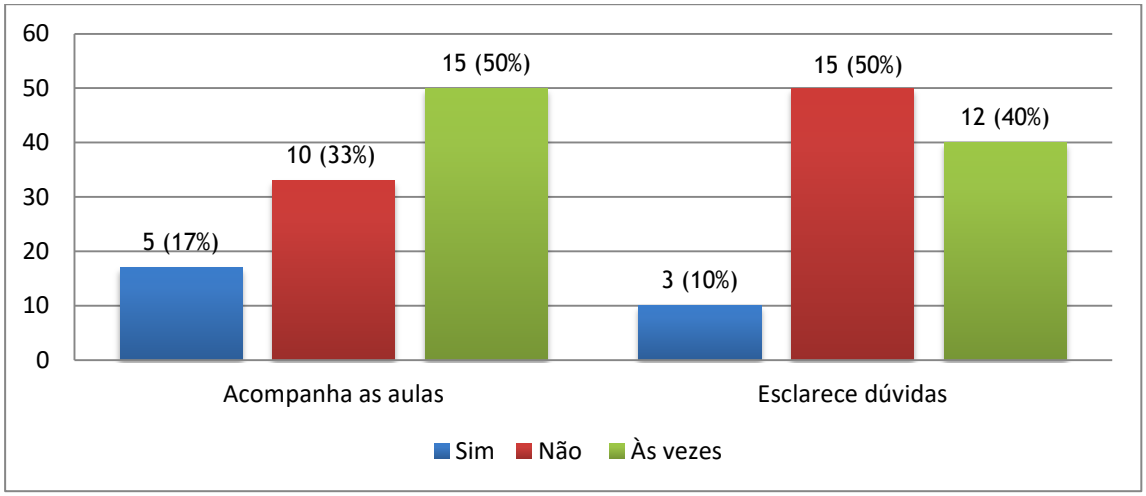

Gráfico 6. Relação do docente com o departamento

4.6. Ficha de Avaliação de Desempenho Docente

Relativamente à Ficha de ADD propriamente dita, 63% dos docentes refere que não conhece o Decreto-Lei que regula a ADD em Angola (Gráfico 7).

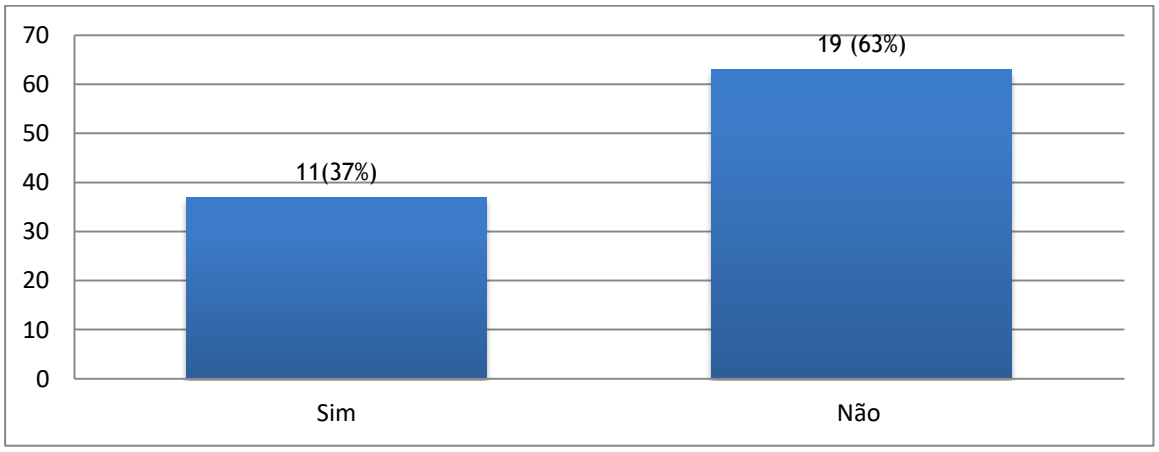

Gráfico 7. Conhecimento do Decreto-Lei que regula a ADD

Observa-se que 57% dos docentes refere que a Ficha de ADD se mostra insuficiente para avaliar o desempenho docente.

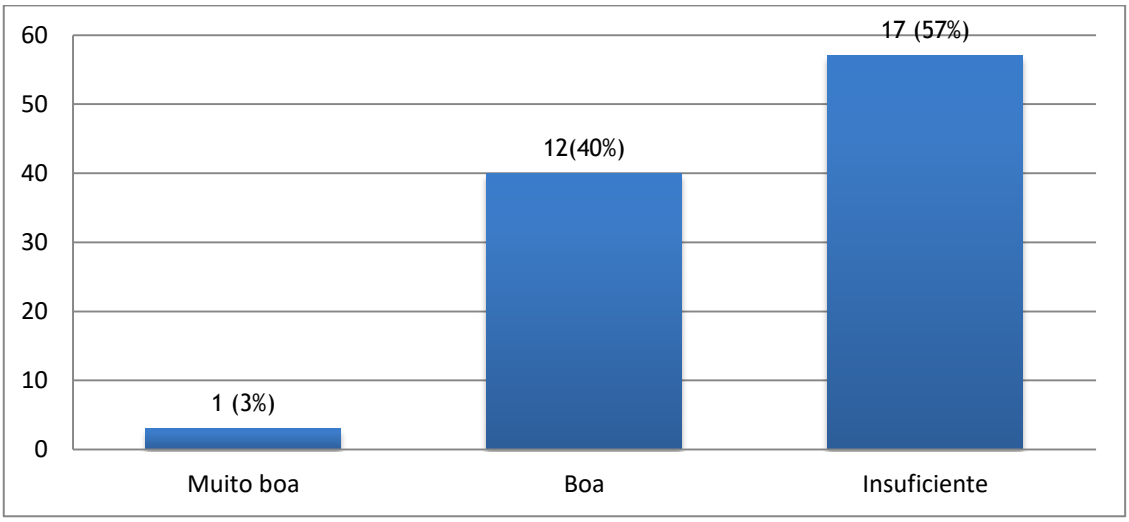

Gráfico 8. Opinião sobre a Ficha de ADD

Ainda se denota que 46% dos docentes considera que a Ficha de ADD contribui para o crescimento pessoal do docente sendo que 37% considera que não e 17% em parte (Gráfico 9).

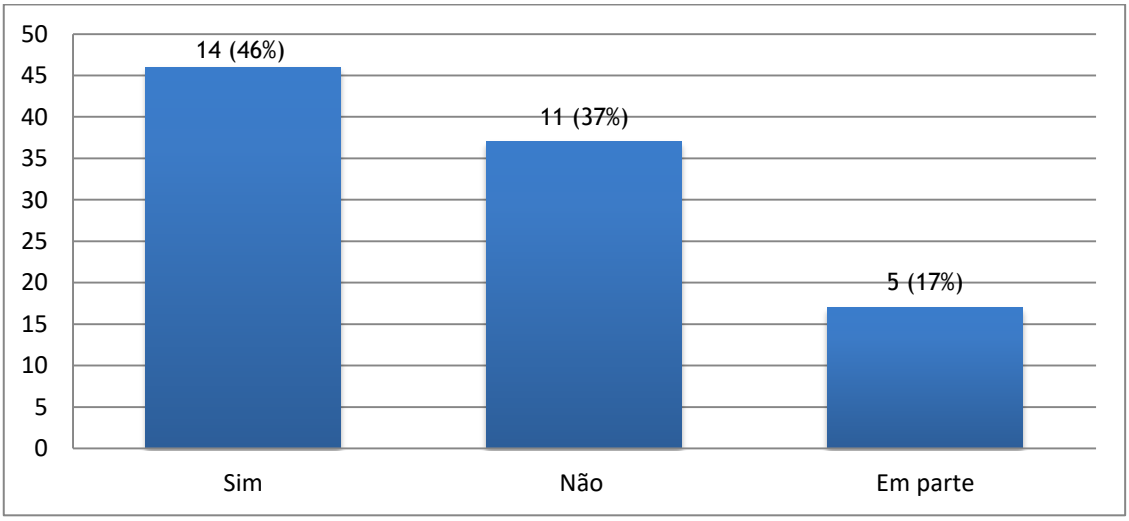

Gráfico 9. Ficha de ADD e seu impacto no crescimento pessoal

Relativamente às alterações que os inquiridos identificam na Ficha de ADD, as opiniões mostram-se balançadas: 50% considera haver alterações e a mesma percentagem considera não haver.

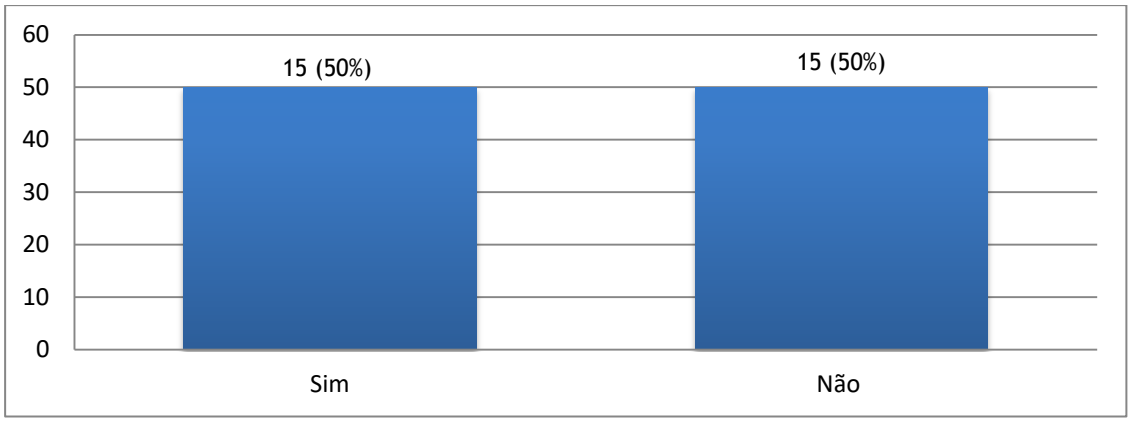

Gráfico 10. Alterações à Ficha de ADD

Estas são algumas das respostas dos docentes:

> *Falta um espaço na ficha para o avaliado dar a sua opinião sobre a avaliação* e/ou dar sugestões - E14
>
> *A estrutura da ficha deveria ser mudada, pois assim não facilita a avaliação* - E22
>
> *Os objetivos e os critérios de avaliação deveriam ser mais transparentes e objetivos* - E24
>
> *Os padrões de desempenho têm que ser revistos, pois não consideram, por exemplo, se o docente participou em investigações, orientações de tese e afins* - E26
>
> *A ficha devia permitir uma avaliação de 360º* - E28

Em seguida, procurou-se indagar a opinião dos docentes relativamente à clarificação dos objetivos da Ficha de ADD. O Gráfico 11 mostra que 60% dos docentes considera que a respetiva não clarifica os objetivos.

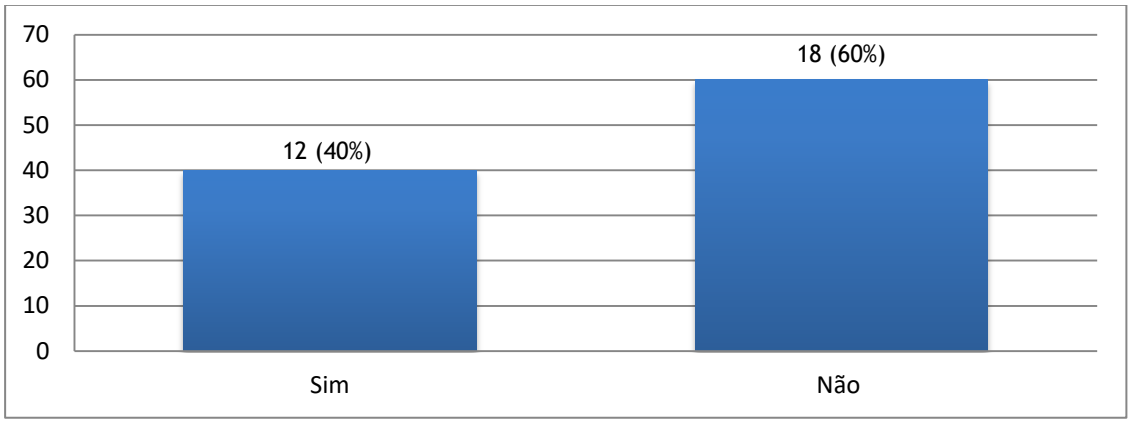

Gráfico 11. Clarificação de objetivos na Ficha de ADD

Quando os docentes foram questionados sobre as melhorias que poderiam ser implementadas na Ficha de ADD, a Tabela 10 espelha que 36% refere a necessidade de se adotar um modelo internacional validado e adequá-lo à realidade angolana. Há ainda quem considere a necessidade de integrar outras variáveis de avaliação mais adequadas e que não tenha qualquer opinião (27%).

Tabela 10. Melhorias na Ficha de ADD

	Frequência (n)	Percentagem (%)
Integrar outras variáveis de avaliação mais adequadas	8	27%
Integrar todos os atores escolares e realizar avaliação com mais rigor	3	10%
Adotar um modelo internacional validado e adequá-lo à realidade angolana	11	36%
Sem opinião	8	27%

Eis algumas das respostas:

> *Os padrões de desempenho não são importantes, deviam ser integradas novas variáveis para avaliar que fossem mais adequadas à realidade de cada grupo de avaliados* - E10
>
> *As avaliações não possuem qualquer rigor e nem todos os intervenientes têm conhecimento da avaliação. Às vezes somos avaliados e nem sequer sabemos que estamos a ser* - E21
>
> *Este modelo está ultrapassado. Precisamos de um modelo internacional, validado já por outras instituições e trazê-lo para esta realidade, testá-lo e fazer os ajustes que são importantes à instituição, aos professores e sistema de educação/ensino* - E25

Considerando os principais problemas encontrados pelos docentes na Ficha de ADD, a Tabela 11 mostra que 33% dos docentes considera que a ficha está desatualizada, 27% não deu qualquer resposta a este item e 17% assinala a subjetividade do processo.

Tabela 11. Problemas na Ficha de ADD

	Frequência (n)	Percentagem (%)
Avaliado não participa na avaliação	4	13%
Subjetividade do processo	5	17%
Desatualização da ficha	10	33%
Depende da opinião do aluno	3	10%
Sem reposta	8	27%

Algumas das respostas:

Um dos problemas é o avaliado nem sequer poder participar na sua própria avaliação - E1

Há muita subjetividade no processo, há itens que não se compreendem o que significam na prática do professor. E lá está, se há um avaliador que não gosta do professor… - E24

A ficha de avaliação já está desatualizada pois não integra itens que são importantes, como por exemplo a participação em seminários, colóquios e congressos - E11

O maior problema é que a avaliação depende da avaliação do aluno, logo só privilegia os corruptos - E20

O principal aspeto positivo identificado por 40% é o facto de a ADD obrigar um maior profissionalismo ao docente, sendo que 33% dos docentes não emite qualquer opinião.

Tabela 12. Aspetos positivos da Ficha de ADD

	Frequência (n)	**Percentagem (%)**
Proporciona necessidade de desenvolvimento	3	10%
Reconhecimento do trabalho docente	2	7%
Obriga a um maior profissionalismo	12	40%
Não tem nenhum	3	10%
Sem opinião	10	33%

Algumas das respostas:

A avaliação leva a que o docente procure atualizar-se cada vez mais e isso é positivo - E21

Permite que a profissão do professor seja reconhecida - E25

Leva os professores a procurarem desempenharem muito bem a sua profissão - E18

Não vejo nenhum aspeto positivo desta avaliação, pelo contrário - E4

O principal aspeto negativo foi identificado por 56% dos docentes como sendo a falta de objetividade, observando-se que 17% refere que a ficha não permite a opinião do avaliado e a mesma percentagem não possui opinião.

Tabela 13. Aspetos negativos da Ficha de ADD

	Frequência (n)	Percentagem (%)
Não permite atualizar salários	2	7%
Não permite opinião do avaliado	5	17%
Não permite desenvolvimento social do docente	1	3%
Falta de objetividade	17	56%
Sem opinião	5	17%

Algumas das respostas:

Esta avaliação não permite uma atualização dos salários - E24

O avaliado não pode dar o seu parecer sobre a avaliação, apenas pode dizer se concorda ou não ou com ela e nada mais - E13

A avaliação não permite que o professor progrida socialmente porque nem sempre recebe informação do que deve melhorar - E3

O processo é muito subjetivo, os itens são subjetivos, os padrões são subjetivos e nada está claro - E9.

Capítulo 5 - Discussão dos Resultados

Neste capítulo ir-se-á discutir os resultados à luz da revisão bibliográfica apresentada neste trabalho. Para uma melhor organização das ideias iremos discutir os resultados em função dos objetivos definidos.

O **primeiro objetivo** consistiu em analisar como os professores caraterizam a atividade docente. Os principais resultados mostraram que os docentes inquiridos consideram que o "ensino e formação de indivíduos" se assume como aspeto caraterizador da sua profissão. Este resultado é congruente com a diversa literatura que tem mostrado que o professor é um modelo na transmissão de conhecimentos e no ensino e formação dos alunos (Coelho, 2011; Mesquita Alves, 2013). Na verdade, a função reducionista do professor (ensinar) cede lugar, hoje em dia, a uma visão mais abrangente da complexidade da função do professor que integra responsabilidades diversificadas associadas à promoção e desenvolvimento de competências transversais em si e nos seus alunos (Borges, 2009; Estrela, 2010).

O **segundo objetivo** pretendeu analisar a perceção dos professores relativamente ao processo de ADD. Os principais resultados que aqui se inserem mostraram que:

- 60% dos docentes referiu que a ADD se realiza em função da Ficha de ADD;
- 100% assinalou que a ADD se debruça sobre a avaliação do docente, de forma contínua;
- 50% referiu que os docentes são avaliados a partir de formulários próprios e 40% referiu através da atribuição de pontos;
- 60% assinalou que a ADD se realiza anualmente;
- 37% referenciou que o método de avaliação mais frequente é a observação de aulas;
- 100% referiu que a ADD se realiza na presença do decano, da reitoria, da coordenação do curso e de outros órgãos institucionais;
- 83% referiu que a vertente científica e pedagógica são avaliadas.

Estes resultados encontram-se alinhados com a matriz de avaliação docente em Angola, configurada no Decreto-Lei n.º 7/2008 de 23 de abril. De facto, o formulário ou ficha de ADD é apenas um guia que permite a uniformização da ADD, constando, portanto, no anexo do referido Decreto-Lei. Por conseguinte, observa-se que essa ficha tem-se assumido como matriz obrigatória dos processos de ADD em contexto Angolano, configurando as avaliações da vertente científica e pedagógica (Fernandes, 2008), através da observação de aulas (Afonso, 2009) e da atribuição de pontos (Mesquita Alves, 2013), tal como é referenciado nas

investigações. Assim, a ADD ancorando-se na observação de aulas, acaba por se encontram intimamente associada à supervisão pedagógica (Alarcão, 2008; Moreira, 2009).

Ao contrário daquilo que acontece em Portugal e em consonância com o disposto no Decreto-Lei n.º 7/2008 de 23 de abril a ADD em Angola é preconizada anualmente, sendo que há departamentos que recolhem informação da ADD semestralmente para organizarem a avaliação.

Os atores envolvidos na ADD encontram-se igualmente em consonância com o consignado no Decreto-Lei n.º 7/2008 de 23 de abril, pese embora nenhum docente tenha referido a presença do representante sindical, tal como o referido documento legal prevê.

Atendendo a estes dados, pode-se concluir que os docentes inquiridos apresentam uma perceção relativa à ADD congruente com aquilo que se encontra configurado na legislação em vigor sobre a temática.

O **terceiro objetivo** procurou analisar as preocupações dos docentes perante a ADD e caraterizar o seu impacto na atividade dos professores. Os principais resultados mostraram que os professores inquiridos consideram que a ADD não reflete a qualidade de ensino/aprendizagem e não há conhecimento e/ou clarificação dos critérios a serem avaliados. Ainda se observou que 67% dos docentes inquiridos considera que a ADD não possui qualquer impacto ao nível da melhoria da carreira docente; 97% considerou que a ADD não possui impacto ao nível dos salários nem da formação profissional, mas possui ao nível das promoções.

Estes resultados acabam por se encontrar alinhados com a diversa investigação ao nível da ADD que tem mostrado perceções que espelham a falta de transparência e de objetividade que tem caraterizado o processo de avaliação do desempenho dos professores (Borges, 2009). Apesar da complexidade presente no processo avaliativo, verifica-se que a perceção dos docentes é a de que este não possui qualquer impacto ao nível da melhoria da carreira docente. Na verdade e tal como Araújo (2011) assinala, a avaliação deve configurar-se num meio fundamental para compreender e melhorar o desempenho dos professores, do ensino e das aprendizagens dos alunos, pelo que é através da ADD e das reflexões que esta suscita que a melhoria tem que emergir.

O atual modelo de ADD angolano encontra-se orientado para o controlo, não permitindo o desenvolvimento profissional (Fernandes, 2008), assumindo-se como um ritual sem efeitos na melhoria das práticas docentes, sem impacto ao nível do desempenho dos alunos e sem efeitos nos processos de mudança na escola (Araújo, 2011). Em Portugal, por exemplo, o sistema de ADD implementou um regime mais exigente e rigoroso, com efeitos não apenas ao nível da progressão, mas também a nível individual, estabelecendo um conjunto de princípios

de reflexividade, autonomia profissional e melhoria na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem (Mesquita Alves, 2013).

Perante este cenário é importante implementar alterações ao modelo atual de ADD angolano, pois apesar de o mesmo não aportar melhorias ao nível da carreira docente, ele possui impacto ao nível das promoções e da formação profissional, caindo, portanto, num formalismo meramente burocrático de controlo de acesso à progressão na carreira (Coelho, 2011; Teixeira, 2010).

Tal como Murillo Torrecilla (2007) assinalou, a ADD deve incluir uma função sumativa, que se confina à sua natureza tradicional e redutora e uma função formativa, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento profissional do professor.

O **quarto objetivo** pretendeu analisar o suporte concedido pelo departamento da área, sendo que os principais resultados mostraram que 33% dos docentes refere que o departamento não acompanha as aulas e 50% referiu que o mesmo não se mostra disponível para esclarecer dúvidas.

Estes dados sugerem a ausência de apoio e de suporte que muitas vezes os docentes se confrontam na sua prática diária. De facto, tal como Estrela (2010) assinala, uma das competências do departamento é demonstrar a confiança nos professores, encorajar e auscultar a participação individual, promover uma escuta ativa das palavras e sentimentos dos professores, valorizar a sua opinião criando ambientes de conforto e não-ameaçadores, estimular a sua autonomia individual para que estes possam controlar os assuntos da sala de aula, fornecer reforços positivos através do elogio e do reconhecimento das dificuldades do dia-a-dia, conceder suporte e apoio através de oportunidades de desenvolvimento profissional, disponibilização de tempo, de materiais, de recursos e ajuda na resolução de problemas pessoais e profissionais.

Neste sentido, a observação de aulas é assumida como tarefa crucial na maioria dos estudos consultados, já que constituiu uma forma de verificar a conformidade entre o que foi planificado e o que foi verdadeiramente efetuado (Mota, 2009; Ramalho, 2009). No entanto, tal como Teixeira (2010) assinala, a observação de aulas deve ser realizada por observadores com qualificação especializada, podendo contribuir para o aperfeiçoamento da prática profissional dos professores. Todavia, esta função assume uma componente ética e uma componente técnica, pelo que avaliação do ensino dos professores dependerá sempre do avaliador, da forma como o faz, das suas competências, instrumentos, estratégias e objetivos.

Por último, o **quinto objetivo** procurou analisar a perceção dos professores relativamente à atual Ficha de ADD, os principais resultados mostraram que:

- 63% dos docentes não conhece o Decreto-Lei que regula a ADD em Angola;
- 57% referiu que a Ficha de ADD se mostra insuficiente na avaliação do desempenho docente;
- 37% referiu que a Ficha de ADD não contribui para o crescimento pessoal do docente;
- 50% dos docentes assinalou a necessidade de a Ficha de ADD sofrer alterações, nomeadamente incluir o parecer do avaliado;
- 60% referiu que a Ficha de ADD não clarifica os objetivos;
- 36% referiu a necessidade de se adotar um novo modelo internacional validado de ADD e adequá-lo à realidade Angolana;
- 33% referiu que a Ficha se encontra desatualizada e 17% assinalou a subjetividade do processo
- 40% referiu que o facto de a Ficha de ADD obrigar a um maior profissionalismo ao docente, é o seu aspeto mais positivo, enquanto 56% referiu que o aspeto mais negativo da referida ficha é a sua falta de objetividade.

Estes dados mostram o descontentamento dos docentes perante a atual Ficha de ADD, o que acaba por ir ao encontro de vários estudos realizados sobre a satisfação dos docentes perante o sistema de ADD implementado (Mesquita Alves, 2013; Araújo, 2011; Borges, 2009; Coelho, 2011; Mendonça, 2007; Mota, 2009; Teixeira, 2010; Vidal, 2016).

Uma parte dessa insatisfação poderá advir do desconhecimento que os docentes apresentam relativamente à legislação que promulga à ADD ou à sua complexidade, enquadramento, objetivos e deliberações. Por conseguinte, é importante que os docentes (sejam avaliadores, sejam avaliados) tenham conhecimento daquilo que se espera de si (Estrela, 2010; Fernandes, 2008).

Por outro lado, é importante compreender que devido à complexidade da profissão docente é natural que uma ficha de ADD, onde são enunciados alguns dos padrões de avaliação possa mostrar-se insuficiente. De facto, o que define a profissão docente e o ato de ensinar são um conjunto de competências transversais e individuais, nem sempre passíveis de estarem presentes nos processos avaliativos (Curado, 2006), pelo que o recurso a uma só fonte e a um único instrumento de avaliação inviabiliza os requisitos de validade e de fidelidade de qualquer modelo, afetando a credibilidade de uma avaliação que se destina à progressão na carreira. Restringir a avaliação a uma única fonte e a um único instrumento é enveredar por uma solução que a investigação há muito demonstrou não ser a mais desejável (Mesquita Alves, 2013; Vidal, 2016).

Nas atuais sociedades com elevados níveis de exigência e, em plena época de responsabilização, a ADD deve centrar-se no desempenho dos docentes e ser encarada como um processo de aprendizagem e não como um fim em si mesma (Afonso, 2009).

Assim, numa avaliação sumativa, com consequências sobre a promoção dos docentes, espera-se que o procedimento seja claro, objetivo e uniforme para todos, para que possa haver igualdade de oportunidades de se obterem as melhores pontuações e, por conseguinte, equidade nas oportunidades de promoção oferecidas (Murillo Torrecilla, 2006).

O crescimento pessoal deve ser uma das metas do processo de ADD, pois tal como está configurado no Decreto-Lei n.º 7/2008 de 23 de abril, um dos objetivos fundamentais da ADD é despertar a necessidade de superação constante, a observância da disciplina pessoal no cumprimento de todas as tarefas, estimulando a competitividade para a excelência científica e pedagógica do seu trabalho, promovendo, assim, a qualidade de ensino que contribui para potenciar o prestigio social e a eficácia profissional. Neste sentido, a ADD deve permitir uma reflexão mútua entre avaliador e avaliado, procurando-se identificar onde o avaliado se encontra e onde se deveria encontrar, identificando-se estratégias adequadas para que o avaliado possa colmatar os *gaps* encontrados (Clímaco, 2005), melhorando a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos, bem como proporcionando o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, num sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (Alves & Machado, 2010).

Neste contexto, as relações entre avaliador e avaliado nem sempre se apresentam como positivas, pois fomentam a competição entre pares, prejudicando a partilha de experiências e de conhecimentos (Araújo, 2011; Coelho, 2011). Neste contexto, o campo de tensões e de conflitos entre avaliadores e avaliados emerge, já que o processo de ADD pode ser visto como penoso para determinados avaliadores (Mota, 2009).

Assim, os envolvidos na avaliação assumem-se como fundamentais ao longo do processo, pelo que qualquer sistema de ADD acaba por ser influenciado pelas perceções que os docentes têm dos avaliadores (Curado, 2006).

No caso português, os procedimentos de avaliação iniciam com a apresentação dos objetivos individuais do avaliado ao avaliador, tendo por referência os objetivos e metas estabelecidos no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades da escola/agrupamento. As fichas de avaliação, bem como a de autoavaliação, são aprovadas por despacho ministerial e preenchidas pelo avaliador e avaliado, respetivamente. Este procedimento implica uma profunda reflexão baseada na autoavaliação efetuada por parte do docente e materializada na verificação da consecução ou não de determinados objetivos propostos. Esta avaliação tem por referência os objetivos e metas fixados no projeto educativo e no plano de atividades da escola e, por opção, no projeto curricular de turma, bem como nos indicadores previamente estabelecidos pela escola, no que respeita aos resultados escolares esperados para os alunos e à redução das taxas de abandono escolar (Mesquita Alves, 2013).

Por conseguinte, os docentes do presente estudo, consideram que é adequada a adoção de um sistema internacional de ADD já validado, para que possa ser implementado na realidade angolana, procedendo-se às alterações e ajustes necessários. No entanto e tal como advogam diversos autores (Murillo Torrecilla, 2006; Vilas Boas, 2010) a adoção de modelos de ADD internacionais deve ser realizada de forma cuidada, procurando o seu ajustamento às diversas realidades, culturas e mentalidades para que possa ser justo e cumpra com os objetivos para o qual foi criado.

Estes resultados mostram que o processo de ADD suscita um conjunto de questões teóricas e práticas associadas à sua concretização, pois trata-se de uma complexa construção social que integra uma diversidade de visões do ensino, da escola, da educação e/ou da sociedade onde se enquadram. Por conseguinte, há uma clara consciência de que os processos de avaliação dos professores, os seus resultados e suas consequências dependem, larga medida, de um leque de elementos de influência, que incluem os de natureza organizacional, política, ética, pedagógica e mesmo técnica (Fernandes, 2008).

Capítulo 6 - Conclusões

6.1. Conclusão Geral

Este trabalho teve como principal objetivo analisar a perceção dos professores da UAN relativamente ao sistema de ADD vigente. O presente trabalho procurou ainda responder às duas questões de investigação - *Como se carateriza a ADD no contexto angolano?* e *Que desafios e oportunidades existem podem ser identificados?*

Perante os resultados obtidos consideramos que o processo de ADD em Angola ainda se encontra incipiente, focalizado em determinados padrões de desempenho que não espelham a realidade do trabalho docente, tal como referido pelos inquiridos. Por conseguinte, os principais desafios e oportunidades são imensos, pois estes traduzem a necessidade de se olhar para o sistema de ADD implementado nas instituições escolares e proceder às alterações necessárias em função dos *olhares* de todos os intervenientes.

A ADD em Angola pode vir a ter um impacto positivo ao nível da carreira docente se, eventualmente, ela for para além da sua vertente sumativa e atingir a sua vertente formativa. A conciliação entre estas duas funções ou propósitos da ADD não é utopia, desde que as intenções de cada ação sejam clarificadas, bem como os objetivos a elas associadas. De facto é neste âmbito que surge o verdadeiro desafio da ADD em Angola, por um lado, fazer cumprir com o disposto legalmente e, ao mesmo tempo, permitir que a ADD tenha um impacto positivo ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, com implicações visíveis ao nível das aprendizagens dos alunos e dos processos escolares. A conciliação destes objetivos aparentemente inconciliáveis assume-se como principal desafio da ADD que deve ser encardo pelas instituições de ensino superior e pelos docentes em função das suas realidades particulares.

Neste sentido, a ADD não se deve cingir unicamente ao processo de observação de aulas, pois sabe-se que isso seria restringir a avaliação da verdadeira complexidade da função docente. A ADD deve integrar a vertente profissional, ética e social do professor, de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, a participação da instituição académica e relação com a comunidade educativa, bem como a vertente de desenvolvimento e formação profissional do docente ao longo da vida.

Naturalmente que este processo de melhoria da ADD em Angola só será bem-sucedido se integrar o envolvimento, colaboração e participação de todos os intervenientes, diretos e indiretos, bem como repensar-se no seu reposicionamento no governo, na sociedade, na escola e na visão de cada um dos docentes.

6.2. Limitações e Futuras Linhas de Investigação

Não obstante os resultados encontrados que nos permitiram compreender as perceções dos docentes universitários sobre a ADD em Angola, não poderíamos deixar de assinalar os principais obstáculos e limitações sentidas na concretização da presente investigação.

Uma primeira limitação prendeu-se com o facto de serem parcos os trabalhos publicados sobre a ADD em Angola, o que dificultou a compreensão sobre esta temática no país. Por conseguinte, para ultrapassar este problema foi necessário consultar a legislação sobre a temática.

Uma outra limitação deveu-se ao processo de administração do inquérito por questionário. Inicialmente, o objetivo era serem realizadas entrevistas individuais aos docentes, no entanto, devido a constrangimentos de tempo, optou-se por administrar um questionário com questões abertas e fechadas. Apesar desta mudança de procedimento, constatou-se alguma dificuldade na recolha de questionários preenchidos, devido à sensibilidade da temática em apreço. De facto, nem todos os docentes se mostraram disponíveis para falar sobre a ADD na instituição onde trabalham.

Esta indisponibilidade foi visível nas respostas dadas pelos docentes a determinadas questões, perante as quais optaram por não responder ou por assinalar que não tinham opinião sobre o assunto, mesmo sabendo que as suas respostas eram anónimas e confidenciais. Apesar disso, acolhemos este constrangimento como um indicador importante na compreensão dos sentires, pensares e agires dos professores inquiridos.

Perante o exposto, consideramos que seria importante que o presente estudo pudesse assumir-se como um ponto de partida para futuras investigações sobre a ADD em Angola, em instituições públicas e privadas, com o intuito de compreender melhor como o processo se desenvolve, realizar um diagnóstico mais acurado sobre as perceções dos vários docentes relativamente à ADD, suas principais potencialidades e desafios, constrangimentos e limitações, para que, a partir desse diagnóstico, possam ser equacionadas e refletidas estratégias de resolução mais eficazes, adequadas e ajustadas à realidade dos docentes universitários, contribuindo para uma melhoria do processo de ADD em Angola.

Estamos conscientes de que a implementação de um sistema de ADD em qualquer instituição pode ser assumida como um elemento perturbador, pelo que os receios, medos, inseguranças e indefinições surgirão por parte dos avaliadores e dos avaliados, bem como de todos os envolvidos no processo.

Referências Bibliográficas

Afonso, I. (2009). *Recursos e percursos para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano Editora.

Alarcão, I. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (2010). *O Pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.

Araújo, P. (2011). *Avaliação de desempenho docente na perspetiva dos professores avaliadores*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bergamini, C. (2012). *Competência: A chave do desempenho*. S. Paulo: Atlas.

Bohlander, G., Snell, S., & Sherma, A. (2003). *Avaliação e aprimoramento do desempenho*. São Paulo: Thomson.

Borges, N. (2009). *Avaliação de desempenho docente: A perspetiva de professores de educação física*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho: O essencial que os avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.

Câmara, P., Rodrigues, J., & Guerra, P. (2007). *Novo Humanator: Recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Carbonneau, M. (2004). L'évaluation au servisse des enseignants au Québec: entre peurs et velléités de pouvoir. In L. Paquay (Dir.), *L´évaluation des enseignants – Tensions et enjeux* (pp. 233-258). Paris: L´Harmattan.

Ceitil, M. (2007). *Gestão e desenvolvimento de competências* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Chiavenato, I. (2005). *Comportamento organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.

Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, A. (2011). *Avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cardoso, C., Marques, C., & Gomes, J. (2012). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Curado, A. (2006). Que fazer com a avaliação de professores que temos? *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, *10*, 1, 23-34.

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice. A framework for teaching*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Deer, C. (2004). L'évaluation des enseignants en cours de service entre démarche d'inspection organisationnelle et mesure de performance: le laboratoire anglais. In L. Paquay (Dir.), *L´évaluation des enseignants – Tensions et enjeux* (pp. 167-178). Paris: L´Harmattan.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1-28). London: Sage Publications.

Dooley, L. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources, 4,* 335-354.

Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes- Guia prático para a Avaliação de Desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Estrela, M. (2010). *Profissão docente: Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação de desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

Figari, G. (2007). A avaliação dos professores: Entre o controlo e o desenvolvimento. In C. Ramos (Dir.), *Actas da Conferência Internacional: Avaliação de professores, visões e realidades* (pp. 17-26). Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Gayeta, A. (2013). *Angola: Novo sistema de avaliação preocupa professores*. Consultado em https://www.voaportugues.com/a/angola-novo-sistema-de-avaliacao-preocupa/1749033.05/08/2017

Kaplan, R., & Norton, D. (2000). *Organização orientada para a estratégia* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Ed. Campus.

Lagartixa, C., Graça, A., Almeida, J., Santos, R., Neves, P., Tching, D., … & Duarte, A. (2011). *Avaliação do Desempenho docente: Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation

Leite, C. (2001). *A reorganização curricular do ensino básico*. Porto: Asa Editores.

Machado, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedago.

Machado, J., & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento: Para uma avaliação mais profissional dos professores. *Revista ELO,* 16, 287-306.

Madaus, G., & Stufflebeam, D. (2000). Program evaluation: A historical overview. In D. Stufflebeam, G. Madaus, & T. Kellaghn (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 3-18). Boston: Kluwer.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22.

Martins, I., Candeias, I., & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Coleção Situações de Formação, Brochura n.º4. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mathers, C., Olivia, M., & Laine, S. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation: Options for states and districts*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Mendonça, M. (2007). *A participação dos pais na avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mesquita Alves, F. (2013). *Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica: Um estudo de caso num agrupamento de escolas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Middlewood, D. (2001). The future of managing teachers performance and its appraisal. In D. Middlewood, & C. Cardno (Eds.), *Managing teacher appraisal and performance: A comparative approach* (pp. 180-195). London: Routledge Publishers.

Moreira, M. (2009). *A avaliação do (des)empenho docente: Perspetivas da supervisão pedagógica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd).

Mota, V. (2009). *O novo modelo de avaliação do desempenho docente: Formação e perceções dos agentes avaliativos*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Murillo Torrecilla, F. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: Una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en la América Latina y Europa*. Santiago: OREALC/UNESCO.

Murillo Torrecilla, F. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.

Nevo, D. (2002). Dialogue evaluation: Combining internal and external evaluation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 3-16). London: Emerald Group Publishing.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

Pais-Ribeiro, J. L. (2010). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Placebo Editora.

Paquay, L. (2004). *L´évaluation des enseignants – Tensions et enjeux*. Paris: L´Harmattan.

Pavia, V., & Soto, A. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Wolters Kluwer.

Posada, J. (2009). La evaluación de los profesores: Trivializar la evaluación o evaluar lo trivial? In J. Ruivo, & A. Trigueiros (Coord.), *Avaliação de desempenho dos professores* (pp. 79-89). Castelo Branco: RVJ Editores.

Ramalho, H. (2009). Escola, professores e avaliação de desempenho: Discutindo a essência e a orientação da avaliação do desempenho dos professores. *Revista ELO,* 16, 117-124.

Rodrigues, P. (2006). Logiques d'évaluation en relation avec des conceptions élargies du monde et de la connaissance. In G. Figari & L. M. Lopez (Eds.), *Recherche sur l´évaluation en éducation* (pp. 193-201). Paris: L'Harmattan.

Roldão, M. (2003). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho. Identidades, visões ei para a ação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

Simões, G. (2002). *A avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.

Sousa, M., Duarte, T., Sanches, P., & Gomes, J. (2006). *Gestão de recursos humanos* (4ª ed.). Lisboa: Lidel.

Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: Breves considerações. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações* (pp. 23-43). Porto: Areal Editores.

Stronge, J., & Tucker, P. (2003). New York: Eye on Education.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models & applications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Teixeira, A. (2010). *A avaliação do desempenho docente e a problemática dos objectivos individuais: Da prescrição às práticas*. Dissertação de Mestrado. Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Vasconcellos, M. (2009). *Avaliação & ética* (2ª ed.). Londrina: Eduel.

Vaz Freixo, M. (2010). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Vidal, A. (2016). *Avaliação de desempenho docente em escolas de formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.

Vilas Boas, S. (2010). *Uma reflexão teórica sobre modelos de avaliação dos professores: Estudo comparativo entre um modelo anglo-saxónico e um modelo mediterrânico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Legislação Consultada

Decreto Presidencial n.º 229/11, de 19 de agosto - Estatuto da UAN.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro – Regulamenta o Estatuto da Carreira Docente, no que se refere aos mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro – Regulamenta um novo regime de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Decreto Regulamentar n.º 9/85, de 24 de outubro - Passagem para UAN.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – Estatuto da Carreira dos Educadores e Professores do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 44530/62, de 21 de agosto - Criação dos Estudos Gerais da UAN.

Decreto-Lei n.º 48790/68, de 23 dezembro - Transformação dos Estudos Gerais da UAN.

Decreto-Lei n.º 7/2008 de 23 de abril - Avaliação de desempenho dos docentes do ensino primário, secundário, técnicos pedagógicos e especialistas em Administração da Educação.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria 77-A/76, de 28 de setembro - Passagem para Universidade de Angola.

ANEXOS

Anexo A - Inquérito por Questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente questionário enquadra-se no âmbito do Mestrado em Gestão da Universidade da Beira Interior e tem como objetivo conhecer as opiniões dos docentes do ensino superior sobre o processo de Avaliação de Desempenho Docente em vigor na instituição onde desenvolve o seu trabalho.

A sua cooperação é fundamental para o desenvolvimento da presente investigação, pelo que não existem respostas certas nem erradas, pois aquilo que se pretende é conhecer as opiniões que os docentes têm sobre o tópico enunciado.

O questionário deve ser preenchido anonimamente, salvaguardando-se todas as garantias de confidencialidade e de anonimato das respostas concedidas.

Deve igualmente ser respondido por decisão livre dos respondentes.

Agradecemos a disponibilidade, bem como o esforço e o tempo despendidos com a sua participação.

Muito Obrigada pela sua participação!

Mataia Tana Paxi

Primeira parte

Idade: _____

Tempo de serviço docente: _____

Grau académico:

☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Outro:

Qual: _____
_____

Área(s) científica(s) que leciona: _____

Segunda parte

1. O que pensa que melhor carateriza a profissão docente?

☐ Ensino e Formação de indivíduos

☐ Qualificação

☐ Profissionalismo

☐ Aprendizagem contínua

2. **Quais são as suas maiores preocupações em relação à futura avaliação de desempenho docente?**

R:
_____
_____
_____
_____
_____

3. **Como é feito o processo de avaliação de desempenho docente na instituição?**

R:
_____
_____
_____
_____
_____

4. **Quais as etapas da avaliação**

R:
_____
_____
_____
_____
_____

5. **Quem avalia?**

R:
_____
_____
_____

6. **Quem é avaliado?**

☐ Docente ☐ Direção da Escola ☐ Docentes há menos de 1 ano

7. **Quando é feita a avaliação?**

☐ Anualmente ☐ Bianualmente ☐ Semestralmente

8. **Quais os métodos de avaliação utilizados pela instituição?**

R:_____
_____
_____

9. **Quem participa no processo de avaliação de desempenho docente?**

R:_____
_____
_____

10. O que é avaliado ou que itens são avaliados?

R:
_____
_____
_____
_____
_____
_____

11. Os itens avaliados com base na ficha de Avaliação de Desempenho contribuem para a melhoria da atividade docente?

☐ Sim; ☐ Não; ☐ Em parte

12. Qual o impacto da avaliação de desempenho docente nos salários e nas promoções?

R:_____
_____
_____
_____
_____

13. A avaliação de desempenho serve de orientação para a formação profissional?

_____
_____
_____
_____

14. Qual a melhoria sugerida para a atual ficha de avaliação docente utilizada?

R:_____
_____
_____
_____
_____
_____

15. Conhece o Decreto-Lei que regula a avaliação de Desempenho Docente?

☐ Sim; ☐ Não

16. Qual a sua opinião sobre a atual ficha de avaliação de desempenho docente?

☐ Muito boa; ☐ Boa; ☐ Insuficiente

17. A atual ficha de avaliação de desempenho contribui para o seu crescimento Profissional?

☐ Sim; ☐ Não; ☐ Em parte

18. O seu Departamento acompanha as suas aulas?

☐ Sim; ☐ Não; ☐ Às vezes

19. O Departamento mostra disponibilidade para esclarecimento de dúvidas?

☐ Sim; ☐ Não; ☐ Às vezes

20. Há alterações a fazer na atual ficha de avaliação de desempenho docente?

☐ Sim; ☐ Não

Se sim quais?

_____
_____
_____
_____
_____

21. A atual ficha de avaliação deixa claro os objetivos de avaliação de desempenho docente?

☐ Sim; ☐ Não

22. Quais os principais problemas que encontra na atual ficha de avaliação de desempenho de docentes?

R:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

23. Quais os aspetos positivos e negativos da atual ficha de avaliação de desempenho docente?

R:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Muito obrigada pela participação!

Anexo B - Grelha Vertical

Categoria	Código	Subcategoria	Frases ilustrativas
Domínio A - Preocupações com a ADD			
Caraterização da profissão docente	**A1**	Ensino e formação de indivíduos	
		Qualificação	
		Profissionalismo	
		Aprendizagem contínua	
Preocupações com a ADD	**A2**	Não haver conhecimento/clarificação dos critérios a serem avaliados	
		Sistema não avalia a entrega do docente	
		Sistema não tem em conta todos os intervenientes educativos	
		Não se refletir na qualidade de ensino/aprendizagem	
		Ausência de feedback das avaliações anteriores	
Domínio B - Perceção sobre o processo de ADD			
Como é feito o processo	**B1**	Em função de alguns itens da Ficha de Avaliação	
		De forma clara e justa	
		Através de etapas	
Etapas do processo	**B2**	Avaliação contínua	
Quem é avaliado	**B3**	Docente	
		Direção da escola	
		Docentes há menos de 1 ano	
Como é avaliado	**B4**	Cf. Regulamento interno	
		Atribuição de pontos	
		Formulários próprios	
		Técnicas e itens definidos pelo Ministério	
Quando é avaliado	**B5**	Anualmente	
		Bianualmente	
		Semestralmente	
Métodos	**B6**	Relatórios dos docentes	
		Observação/Assistência às aulas	
		Feedback dos alunos	
		Padrões de desempenho	
		Comparação entre docentes	
Participantes	**B7**	Decano, Reitoria, Coordenador do Curso e órgãos institucionais	

Categoria	Código	Subcategoria	Frases ilustrativas
Domínio B - Perceção sobre o processo de ADD			
O que se avalia	**B8**	Assiduidade	
		Participação em colóquios, conferências	
		Participação nos trabalhos académicos	
		Sugestões para problemas da instituição	
		Trabalhos de investigação	
		Postura	
		Domínio dos conteúdos	
		Vertente pedagógica e científica	
Impacto na melhoria da carreira docente	**B9**	Sim	
		Não	
		Em parte	
Domínio C - Impacto da ADD			
Impacto da ADD	**C1**	No salário	
		Nas promoções	
		Na formação profissional	
Domínio D - Relação com o departamento			
Departamento acompanha as aulas	**D1**	Sim	
		Não	
		Às vezes	
Departamento mostra disponibilidade para esclarecer dúvidas	**D2**	Sim	
		Não	
		Às vezes	
Domínio E - Ficha de Avaliação de Desempenho Docente			
Decreto-Lei	**E1**	Sim	
		Não	
Opinião	**E2**	Muito boa	
		Boa	
		Insuficiente	
Contribui para crescimento pessoal	**E3**	Sim	
		Não	
		Em parte	
Alterações	**E4**	Sim	
		Não	

Categoria	Código	Subcategoria	Frases ilustrativas
Domínio E - Ficha de Avaliação de Desempenho Docente			
Clarifica os objetivos	**E5**	Sim	
		Não	
Melhorias	**E6**	Integrar outras variáveis de avaliação mais adequadas	
		Integrar todos os atores escolares e realizar avaliação com mais rigor	
		Adotar um modelo internacional validado e adequá-lo à realidade angolana	
		Sem opinião	
Problemas	**E7**	Avaliado não participa na avaliação	
		Subjetividade do processo	
		Desatualização da ficha	
		Depende da opinião do aluno	
		Sem reposta	
Aspetos positivos	**E8**	Proporciona necessidade de desenvolvimento	
		Reconhecimento do trabalho docente	
		Obriga a um maior profissionalismo	
		Não tem nenhum	
		Sem opinião	
Aspetos negativos	**E9**	Não permite atualizar salários	
		Não permite opinião do avaliado	
		Não permite desenvolvimento social do docente	
		Falta de objetividade	
		Sem opinião	

Anexo C - Grelha Transversal

	DOMÍNIO A – Preocupações com a ADD			N
Categoria	**Código**	**Subcategorias**	**Unidade de contexto**	**(%)**
Caraterização da profissão docente	**A1**	Ensino e formação de indivíduos	E2; E3; E7; E8; E9; E11; E15; E19; E21; E22; E23; E24; E26; E27; E28; E30	16 (53%)
		Qualificação	E1; E5	2 (7%)
		Profissionalismo	E4; E6; E17; E18	4 (13%)
		Aprendizagem contínua	E10; E12; E13; E14; E16; E20; E25; E29	8 (27%)
Preocupações com a ADD	**A2**	Não haver conhecimento/clarificação dos critérios a serem avaliados	E1; E2; E14; E16; E22; E25; E26; E27; E28	9 (30%)
		Sistema não avalia a entrega do docente	E3; E6	2 (7%)
		Sistema não tem em conta todos os intervenientes educativos	E4; E5; E7; E13;	4 (13%)
		Não se refletir na qualidade de ensino/aprendizagem	E8, E9, E10, E11; E12; E15; E17; E18; E19; E20; E21; E24	12 (40%)
		Ausência de *feedback* das avaliações anteriores	E23; E29; E30	3 (10%)

	DOMÍNIO B – Perceção sobre o processo de ADD			N
Categoria	**Código**	**Subcategorias**	**Unidade de contexto**	**(%)**
Como é feito o processo	**B1**	Em função de alguns itens da Ficha de Avaliação	E1; E2; E4; E5; E6; E7; E8; E9; E11; E12; E13; E15; E16; E17; E20; E21; E23; E25;	18 (60%)
		De forma clara e justa	E3	1 (3%)
		Através de etapas	E10; E14; E18; E19; E22; E24; E26; E27; E28; E29; E30	11 (37%)
Etapas da avaliação	**B2**	Avaliação contínua	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E13; E14; E15; E16; E17; E18; E19; E20; E21; E22; E23; E24; E25; E26; E27; E28; E29; E30	30 (100%)
Quem é avaliado	**B3**	Docente	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E13; E14; E15; E16; E17; E18; E19; E20; E21; E22; E23; E24; E25; E26; E27; E28; E29; E30	30 (100%)
Como é avaliado	**B4**	Cf. Regulamento interno	E1; E13	2 (7%)
		Atribuição de pontos	E2; E4; E6; E7; E14; E15; E22; E23; E24; E25; E27; E3'	12 (40%)
		Formulários próprios	E3; E8; E9; E10; E11; E12; E16; E17; E18; E19; E20; E21; E26; E28; E29	15 (50%)
		Técnicas e itens definidos pelo Ministério	E5	1 (3%)
Quando é avaliado	**B5**	Anualmente	E4; E5; E9; E10; E11; E14; E15; E17; E18; E19; E20; E21; E22; E23; E24; E25; E26; E28	18 (60%)
		Bianualmente	E1; E2; E3	3 (10%)
		Semestralmente	E6; E7; E8; E12; E13; E16; E27; E29; E30	9 (30%)

	DOMÍNIO B – Perceção sobre o processo de ADD			N
Categoria	**Código**	**Subcategorias**	**Unidade de contexto**	**(%)**
Métodos	**B6**	Relatórios dos docentes	E2; E16; E26	3 (10%)
		Observação/Assistência às aulas	E3; E4; E5; E6; E7; E17; E18; E27; E28; E29; E30	11 (37%)
		Feedback dos alunos	E8; E14; E15; E20; E25;	5 (17%)
		Padrões de desempenho	E1; E10; E11; E12; E13; E21; E22	7 (23%)
		Comparação entre docentes	E9; E19; E23; E24	4 (13%)
Participantes	**B7**	Decano, Reitoria, Coordenador do Curso e órgãos institucionais	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E13; E14; E15; E16; E17; E18; E19; E20; E21; E22; E23; E24; E25; E26; E27; E28; E29; E30	30 (100%)
O que se avalia	**B8**	Assiduidade	E1; E2; E4; E5; E12; E14; E15; E18; E23; E24; E25; E26; E27; E28; E30	16 (53%)
		Participação em colóquios, conferências	E1; E12; E15; E17; E18; E21; E30	7 (23%)
		Participação nos trabalhos académicos	E1; E2; E3; E12; E15; E17; E18; E21; E30	9 (30%)
		Sugestões para problemas da instituição	E2; E15; E18	3 (10%)
		Trabalhos de investigação	E2; E12; E15; E17	4 (13%)
		Postura	E4; E14; E22; E27	4 (13%)
		Domínio dos conteúdos	E4; E8; E9; E10; E11; E12; E13; E14;E15; E18; E19; E20; E21; E22; E23; E27; E28;	17 (57%)
		Vertente pedagógica e científica	E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E13; E14;E15; E16; E17; E18; E19; E20; E21; E22; E23; E24; E25; E26; E27; E28; E29; E30	25 (83%)
Impacto na melhoria da carreira docente	**B9**	Sim	E2; E3; E17; E18; E19; E21	6 (20%)
		Não	E4; E6; E7; E9; E10; E11; E12; E13; E14; E15; E16; E20; E23; E24; E25; E26; E27; E28; E29; E30	20 (67%)
		Em parte	E1; E5; E8; E22	4 (13%)

	DOMÍNIO C – Impacto da ADD			N
Categoria	**Código**	**Subcategorias**	**Unidade de contexto**	**(%)**
No salário	**C1**	Sim	E6	1 (3%)
		Não	E1; E2; E3; E4; E5; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E13; E14; E15; E16; E17; E18; E19; E20; E21; E22; E23; E24; E25; E26; E27; E28; E29; E30	29 (97%)
Nas promoções	**C2**	Sim	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E13; E14; E15; E16; E17; E18; E19; E20; E21; E22; E23; E24; E25; E26; E27; E28; E29; E30	29 (97%)
		Não	E12	1 (3%)
Na formação profissional	**C3**	Sim	E1; E2; E3; E4; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E13; E14; E15; E16; E17; E18; E19; E20; E21; E22; E23; E24; E25; E26; E27; E28; E29; E30	29 (97%)
		Não	E5	1 (3%)

	DOMÍNIO D – Relação com o Departamento			N
Categoria	**Código**	**Subcategorias**	**Unidade de contexto**	**(%)**
Departamento acompanha as aulas	**D1**	Sim	E1; E12; E13; E18; E21	5 (17%)
		Não	E4; E6; E9; E17; E20; E23; E25; E26; E28; E29	10 (33%)
		Às vezes	E2; E3; E5; E7; E8; E10; E11; E14; E15; E16; E19; E22; E24; E27; E30	15 (50%)
Departamento mostra disponibilidade para esclarecer dúvidas	**D2**	Sim	E2; E3; E16	3 (10%)
		Não	E6; E9; E11; E12; E13; E14; E15; E17; E20; E23; E25; E26; E28; E29; E30	15 (50%)
		Às vezes	E1; E4; E5; E7; E8; E10; E18; E19; E21; E22; E24; E27	12 (40%)

	DOMÍNIO E – Ficha de Avaliação de Desempenho Docente			N
Categoria	**Código**	**Subcategorias**	**Unidade de contexto**	**(%)**
Decreto-Lei	**E1**	Sim	E1; E2; E3; E4; E10; E11; E12; E13; E14; E15; E30	11 (37%)
		Não	E5; E6; E7; E8; E9; E16; E17; E18; E19; E20; E21; E22; E23; E24; E25; E26; E27; E28; E29	19 (63%)
Opinião	**E2**	Muito boa	E16	1 (3%)
		Boa	E1; E2; E3; E8; E12; E13; E15; E17; E18; E19; E21; E27	12 (40%)
		Insuficiente	E4; E5; E6; E7; E9; E10; E11; E14; E20; E22; E23; E24: E25; E26; E28; E29; E30	17 (57%)
Contribui para crescimento pessoal	**E3**	Sim	E1; E2; E3; E5; E11; E12; E13; E15; E17; E18; E19; E21; E27; E30	14 (46%)
		Não	E4; E8; E9; E10; E14; E20; E23; E25; E26; E28; E29	11 (37%)
		Em parte	E6; E7; E16; E22; E24	5 (17%)
Alterações	**E4**	Sim	E2; E3; E4; E5; E9; E10; E14; E19; E20; E22; E24; E26; E27; E28; E29	15 (50%)
		Não	E1; E6; E7; E8; E11; E12; E13; E15; E16; E17; E18; E21; E23; E30	15 (50%)
Clarifica os objetivos	**E5**	Sim	E1; E2; E3; E12; E13; E15; E18; E19; E21; E22; E24; E27	12 (40%)
		Não	E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E14; E16; E17; E20; E23; E25; E26; E28; E29; E30	18 (60%)
Melhorias	**E6**	Integrar outras variáveis de avaliação mais adequadas	E1; E2; E5; E6; E7; E10; E16; E19	8 (27%)
		Integrar todos os atores escolares e realizar avaliação com mais rigor	E4; E20; E21	3 (10%)
		Adotar um modelo internacional validado e adequá-lo à realidade angolana	E12; E13; E14; E15; E24; E25; E26; E27; E28; E29; E30	11 (36%)
		Sem opinião	E3; E8; E9; E11; E17; E18; E22; E23	8 (27%)
Problemas	**E7**	Avaliado não participa na avaliação	E1; E2; E18; E22	4 (13%)
		Subjetividade do processo	E3; E4; E24; E25; E26	5 (17%)
		Desatualização da ficha	E5; E6; E7; E8; E9; E11; E27; E28; E29; E30	10 (33%)
		Depende da opinião do aluno	E10; E20; E21	3 (10%)
		Sem reposta	E12; E13; E14; E15; E16; E17; E19; E23	8 (27%)

	DOMÍNIO B – Perceção sobre o processo de ADD			N
Categoria	**Código**	**Subcategorias**	**Unidade de contexto**	**(%)**
Aspetos positivos	**E8**	Proporciona necessidade de desenvolvimento	E1; E2; E21	3 (10%)
		Reconhecimento do trabalho docente	E3; E25	2 (7%)
		Obriga a um maior profissionalismo	E10; E11; E12; E13; E14; E15; E16; E17; E18; E20; E22; E24	12 (40%)
		Não tem nenhum	E4; E19; E26	3 (10%)
		Sem opinião	E5; E6; E7; E8; E9; E23; E27; E28; E29; E30	10 (33%)
Aspetos negativos	**E9**	Não permite atualizar salários	E1; E24;	2 (7%)
		Não permite opinião do avaliado	E2; E13; E25; E26; E27	5 (17%)
		Não permite desenvolvimento social do docente	E3	1 (3%)
		Falta de objetividade	E4; E9; E10; E11; E12; E14; E15; E16; E17; E18; E19; E20; E21; E22; E23; E29; E30	17 (56%)
		Sem opinião	E5; E6; E7; E8; E28	5 (17%)